Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9270590
Centre d'intérêt : 751

Martine, Suzie

Implantation et évaluation d'une nouvelle méthode d'enseignement des homophones / par Sylvie Martine. -- [Hull?] : S. Martine, 1991.
151 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. : "Mémoire de recherche présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle à la maîtrise en éducation". "Ce mémoire de recherche a été réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du programme de maîtrise en éducation extensionnée de l'UQAR à l'UQAH". Bibliogr. : f. [77]-82.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Français (Langue) • Méthode d'enseignement • Orthographe • Théorie de l'apprentissage • Test de rendement • Test d'attitude • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Ausubel, David P. • Polyvalente Saint-Joseph de Mont-Laurier

Identificateur(s) de sujet : Homophone • Apprentissage significatif

L'objectif principal de cette recherche est d'implanter et d'évaluer une nouvelle méthode d'enseignement des homophones plus dynamique, basée sur la théorie de l'apprentissage significatif de David P. Ausubel. Cette théorie qui permet de relier une connaissance à acquérir aux connaissances antérieures s'est avérée la plus appropriée pour atteindre l'objectif de cette recherche. Elle repose sur le sens et sur la représentation visuelle des homophones dans une phrase. Dans ce contexte, un matériel didactique a été élaboré et expérimenté auprès de 77 élèves de première secondaire, de septembre à décembre 1990. La nouvelle méthode d'enseignement des homophones a permis une amélioration du rendement scolaire mais non des attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage des homophones. A l'annexe B, on retrouve des tests de rendement scolaire et à l'annexe C, un test d'attitudes.

Type de document :

1240392

IMPLANTATION ET ÉVALUATION D'UNE NOUVELLE MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT DES HOMOPHONES

MÉMOIRE DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL
COMME EXIGENCE PARTIELLE
À LA
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
SUZIE MARTINE

TUTEUR
ALBERT BOULET, PH.D.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL
NOVEMBRE 1991

"Ce mémoire de recherche a été réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du programme de Maîtrise en Éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAH."

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont tout particulièrement à monsieur Albert Boulet, tuteur, pour sa précieuse collaboration à la rédaction de ce mémoire intitulé **Implantation et évaluation d'une nouvelle méthode d'enseignement des homophones**.

Je remercie également monsieur Jean-Yves Boyer qui m'a aidé, lors d'un premier jet, à préciser les objectifs que je voulais atteindre.

Mes remerciements s'adressent aussi à monsieur Bernard Julien qui a bien voulu prendre connaissance du manuscrit et du document expérimental et, avec sa vigilance habituelle et ses remarques éclairées, a contribué à son amélioration; mesdames Lucille Meilleur, Armande Larente et Danielle Cloutier qui ont accepté avec beaucoup de générosité de collaborer à cette recherche ainsi qu'aux élèves des groupes expérimental et contrôle pour leur excellente participation.

Ma gratitude va également à monsieur André La Boissonnière pour sa contribution soutenue dans la clarification de la méthodologie et dans sa facture ainsi que son dévouement à l'impression du mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS II

TABLE DES MATIÈRES III

LISTE DES TABLEAUX VI

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1: LA PROBLÉMATIQUE 4

A. Contexte professionnel 5
B. Objectif de la recherche 12

CHAPITRE 2: CONTEXTE THÉORIQUE 13

A. Définition et généralités de la notion homophonique 14
B. Revue de la littérature 18
1. L'apprentissage de l'orthographe 18
2. L'apprentissage des homophones 21
C. L'apprentissage significatif de David P. Ausubel 23
1. La reliabilité 23
2. L'apprentissage significatif 26
3. L'apprentissage représentationnel 28

CHAPITRE 3: EXPÉRIMENTATION 31

A. Plan de la recherche 32
B. Hypothèses de la recherche 33

C. Variables dépendantes ... 34
1. Première variable dépendante ... 34
2. Deuxième variable dépendante ... 37
D. Variables indépendantes ... 38
1. Première variable indépendante ... 38
2. Deuxième variable indépendante ... 40
E. Devis expérimental ... 41
F. Échantillonnage ... 42
G. Cheminement expérimental ... 45
H. Instruments de mesure ... 50
1. Tests de rendement scolaire ... 50
2. Test d'attitudes ... 51
I. Analyses statistiques ... 53

CHAPITRE 4: PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS ... 55

A. Présentation des résultats ... 57
1. Première hypothèse ... 57
2. Deuxième hypothèse ... 65
B. Discussion des résultats ... 68

CONCLUSION ... 72

BIBLIOGRAPHIE ... 76

LISTE DES SYMBOLES ... 83

ANNEXES ... 84

A. Tableau synoptique des homophones présentant les principales caractéristiques des homophones personnifiés ... 85

B. Tests de rendement scolaire
Prétests et Postests 86
a) Prétests 87
1. Phrases à compléter 87
2. Dictée 88
3. Composition 88

b) Postests 89
1. Phrases à compléter 89
2. Dictées 90
3. Composition 90
C. Test d'attitudes 91
D. Feuilles de réponses 94
E. Document expérimental 99
1. Connaissez-vous l'histoire des jumeaux OÙ et OU? 100
2. La Parade des... Hic!! 109
3. Le Secret de trois bons amis 124
4. Mots entrecroisés 140
5. Échelles de performance 144
F. Corrigés 146
1. Prétests- Postests 147
2. Exercices 149
3. Mots entrecroisés 152
4. Grille 153

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU		page
I	Notion homonymique et ses composantes	15
II	Processus d'apprentissage selon la théorie de l'apprentissage significatif de David P. Ausubel	25
III	Adaptation de la théorie de David P. Ausubel du processus d'apprentissage représentationnel appliqué à la notion homophonique que à partir d'un homophone, soit OÙ	30
IV	Composition des groupes expérimental et contrôle selon le sexe	43
V	Échéancier représentant l'opérationnalisation de la recherche	46
VI	Échantillonnage final des groupes expérimental et contrôle selon le sexe	49
VII	Moyennes et écarts types des résultats obtenus par le groupe expérimental et le groupe contrôle (aux prétests et aux postests) au test de rendement scolaire dans l'apprentissage des homophones pour l'ensemble des trois volets PHRASES À COMPLÉTER, DICTÉE et COMPOSITION	58

VIII Moyennes et écarts types des résultats obtenus par le groupe expérimental et le groupe contrôle (aux prétests et aux postests) au test de rendement académique dans l'apprentissage des homophones pour le volet PHRASES À COMPLÉTER 58

IX Moyennes et écarts types des résultats obtenus par le groupe expérimental et le groupe contrôle (aux prétests et aux postests) au test de rendement académique dans l'apprentissage des homophones pour le volet DICTÉE 59

X Moyennes et écarts types des résultats obtenus par le groupe expérimental et le groupe contrôle (aux prétests et aux postests) au test de rendement académique dans l'apprentissage des homophones pour le volet COMPOSITION 59

XI Analyse de covariance pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle (prétests et postests) au test de rendement académique dans l'apprentissage des homophones selon les trois volets PHRASES À COMPLÉTER, DICTÉE et COMPOSITION 60

XII Analyse de covariance pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle (prétests et postests) au test de rendement académique dans l'apprentissage des homophones selon le volet PHRASES À COMPLÉTER 62

XIII Analyse de covariance pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle (prétests et postests) au test de rendement académique dans l'apprentissage des homophones selon le volet DICTÉE 63

XIV Analyse de covariance pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle (prétests et postests) au test de rendement académique dans l'apprentissage des homophones selon le volet COMPOSITION 64

XV Moyennes et écarts types des résultats obtenus par le groupe expérimental et le groupe contrôle (aux prétests et aux postests) au test d'attitudes vis-à-vis de l'apprentissage des homophones 66

XVI Analyse de covariance pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle (prétests et postests) au test d'attitudes vis-à-vis de l'apprentissage des homophones 66

INTRODUCTION

Depuis plus de neuf ans, je suis enseignante à temps partiel en français, langue maternelle, à la Polyvalente Saint-Joseph de Mont-Laurier. Par mon statut d'enseignante à temps partiel, je suis appelée à enseigner à différents niveaux et à des clientèles diverses. Pendant les cours de français, j'enseigne les éléments de l'orthographe grammaticale tels que les homophones contenus dans les programmes d'études.

À l'occasion de ces cours de français, j'ai observé auprès de plusieurs élèves une incapacité à écrire les homophones. Au fil des années, j'ai appris que certains homophones étaient enseignés au primaire et que les enseignants exposaient la notion homophonique aux élèves dès la troisième année.

La déception, le découragement, l'anxiété et une sorte de complexe d'infériorité (Thimonnier, 1967) sont quelques attitudes observées auprès des élèves éprouvant de la difficulté face à la notion homophonique. Cette constatation a eu pour effet un long questionnement tant au niveau des stratégies d'enseignement, du matériel pédagogique qu'au niveau de la notion homophonique elle-même.

Le manque de temps ainsi que les programmes d'études ne permettent pas à l'enseignant de revenir suffisamment longtemps sur les homophones vus antérieurement pour donner à l'élève l'occasion de mieux les saisir et de les écrire correctement avant de passer aux homophones contenus dans le programme de son niveau.

Dans le but de permettre aux élèves d'écrire correctement les homophones, je présente ce projet de recherche qui vise essentiellement à l'expérimentation d'une méthode d'enseignement des homophones plus dynamique, basée sur la théorie de l'apprentissage significatif de David P. Ausubel (1969).

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

A. CONTEXTE PROFESSIONNEL

La Polyvalente Saint-Joseph est une école secondaire qui dessert une population de 1890 élèves répartis en trois établissements distincts. On y retrouve le secteur général, le secteur professionnel et les cheminements particuliers.

Comme je l'ai mentionné dans l'introduction, j'enseigne le français à des niveaux différents et des clientèles variées d'une année à l'autre; j'ai eu la chance de connaître la dynamique des groupes enrichis, réguliers, allégés et celle des groupes en cheminement particulier.

Dans les programmes d'études du français, les objectifs de l'enseignement concernent les habiletés langagières nécessaires à la compréhension et à la production de discours oraux et écrits. Toutefois, au fil des années, je me suis aperçue que l'élève qui éprouvait de la difficulté ne réussissait pas à s'améliorer en grammaire, en syntaxe, en éléments prosodiques et en orthographe, et par ricochet, avait des problèmes de compréhension, même en lecture.

Compte tenu du programme de français, les élèves ont, un jour ou l'autre, à produire un texte et sont indubitablement confrontés à une notion bien particulière, celle des homophones. Cette notion semble maîtrisée par certains élèves dès la fin du primaire alors que pour d'autres, elle devient une pierre d'achoppement et semble difficile d'application. Il n'est pas rare de retrouver dans les copies d'universitaires des exemples flagrants d'incapacité à écrire correctement ces «tout petits» éléments du fonctionnement de la langue.

Je me suis principalement attardée à observer neuf homophones: **À - A - AS**; **ON - ONT**; **SON - SONT**; **OU - OÙ**. Le Rapport global de novembre 1987 (Gouvernement du Québec) indique un taux de réussite de 56,3% pour les accords des homophones et, dans le Rapport global de janvier 1989, ils sont considérés comme étant chroniques par le ministère de l'Éducation suite aux épreuves de français écrit en cinquième secondaire.

Ces homophones apparaissent comme la bête noire de tous les enseignants, et particulièrement ceux du secondaire, qui ont à réviser ces homophones (parce que non maîtrisés l'année précédente et qu'ils sont d'une grande fréquence dans les textes) avant de passer aux homophones qui font partie de leur programme. Devant les résultats désastreux de l'orthographe

des productions écrites, les enseignants se sentent coupables, ne savent quoi faire et en viennent à se persuader que les élèves ne font pas les efforts nécessaires à cet apprentissage, qu'ils n'utilisent pas les trucs de reconnaissance proposés et spécifiques à chaque homophone ou qu'ils ne font tout simplement pas attention à ce qu'ils sont en train d'écrire.

Mais ces pseudo-explications ne mènent nulle part et ne permettent pas aux enseignants, ni aux élèves, d'éclaircir cette situation. Malgré les propos de plusieurs enseignants, les élèves sont pleinement conscients de cette problématique et, s'ils réussissaient à maîtriser cette notion «pourtant si simple», ils seraient probablement plus motivés et plus intéressés à écrire en français.

C'est pour tenter d'apporter une solution à cette difficulté d'apprentissage que je désire expérimenter une méthode d'enseignement plus dynamique, qui permettrait de relier, par transfert, une nouvelle connaissance à des connaissances antérieures.

Nombreuses sont les recherches sur l'acquisition de l'écriture, mais rares sont celles qui élaborent une solution concrète au phénomène des

homophones. Je puis souligner le travail de monsieur Guy Simard (1984) sur cette problématique. Sa recherche consiste en l'élaboration d'une grille d'observation des homophones pour chaque degré du secondaire. Cette grille exige beaucoup de motivation de la part de l'élève qui doit la remplir après chaque production écrite. Cette grille permet certainement de déterminer l'homophone pour lequel l'élève éprouve le plus de difficulté, mais ne permet pas de corriger cette lacune.

Étant donné que les propositions faites jusqu'à ce jour telles que les grilles d'observation, les jeux de permutations et les trucs sémantiques, n'ont pas permis à l'élève de mieux transcrire les homophones, j'ai cherché du côté des théories d'apprentissage. De toutes celles qui ont été développées jusqu'à ce jour, l'une d'elles a particulièrement retenu mon attention: l'approche cognitive de David P. Ausubel (1969).

Certains facteurs m'ont poussée à choisir la théorie d'Ausubel. D'abord, il y a le fait que son approche me permet de l'appliquer à la notion homophonique, puis s'ajoutent à cet avantage la possibilité d'une observation directe du comportement des élèves confrontés à la notion homophonique et l'examen rapide des résultats de l'application de cette théorie. Parmi d'autres

facteurs, mentionnons la force de la théorie de l'apprentissage significatif de Ausubel. Cet apprentissage s'oppose à l'apprentissage par coeur parce que l'école elle-même est d'abord intéressée à enseigner du matériel qui peut être incorporé de façon significative dans la structure cognitive.

L'énorme différence dans les capacités humaines d'absorber et de retenir significativement du matériel vient renforcer cette théorie de l'apprentissage significatif. Plusieurs recherches faites dans ce domaine le prouvent. Ainsi il apparaît que l'homme a du mal à retenir plus de sept chiffres présentés de façon consécutive et dans une seule occasion. Ce phénomène s'oppose à la capacité d'apprendre de façon significative qui est beaucoup plus grande. Là aussi les recherches le prouvent. N'est-il pas vrai que l'on peut retenir et comprendre les argumentations complexes présentées une seule fois?

L'approche cognitive développée par David P. Ausubel (1969) repose sur la reliabilité d'une connaissance à acquérir aux connaissances antérieures. L'apprentissage sera significatif et, par conséquent, il y aura transfert significatif si les trois conditions suivantes sont respectées: d'abord le matériel en lui-même doit être reliable à une structure cognitive d'une façon non arbitraire et substantive; puis, l'apprenant doit posséder des idées pertinentes qu'il peut

facteurs, mentionnons la force de la théorie de l'apprentissage significatif de Ausubel. Cet apprentissage s'oppose à l'apprentissage par coeur parce que l'école elle-même est d'abord intéressée à enseigner du matériel qui peut être incorporé de façon significative dans la structure cognitive.

L'énorme différence dans les capacités humaines d'absorber et de retenir significativement du matériel vient renforcer cette théorie de l'apprentissage significatif. Plusieurs recherches faites dans ce domaine le prouvent. Ainsi il apparaît que l'homme a du mal à retenir plus de sept chiffres présentés de façon consécutive et dans une seule occasion. Ce phénomène s'oppose à la capacité d'apprendre de façon significative qui est beaucoup plus grande. Là aussi les recherches le prouvent. N'est-il pas vrai que l'on peut retenir et comprendre les argumentations complexes présentées une seule fois?

L'approche cognitive développée par David P. Ausubel (1969) repose sur la reliabilité d'une connaissance à acquérir aux connaissances antérieures. L'apprentissage sera significatif et, par conséquent, il y aura transfert significatif si les trois conditions suivantes sont respectées: d'abord le matériel en lui-même doit être reliable à une structure cognitive d'une façon non arbitraire et substantive; puis, l'apprenant doit posséder des idées pertinentes qu'il peut

relier au nouveau matériel à apprendre; et finalement, l'apprenant doit avoir l'intention de relier ces idées à la structure cognitive d'une façon substantive et non arbitraire.

Quand nous analysons l'enseignement des homophones, nous pouvons constater que la notion homophonique s'enseigne sensiblement de la même façon d'un niveau à l'autre: présentation de la nature et de la fonction des mots homophoniques, trucs de reconnaissance proposés et finalement exercices pratiques.

Suite à des observations faites en classe j'ai pu constater que cette façon de procéder ne permet pas à l'élève de faire un apprentissage significatif, mais un apprentissage par coeur. En effet, il est possible de relier la nature d'un mot à une fonction grammaticale spécifique mais l'ensemble des informations n'a pas de signification évidente, car on ne peut la relier à rien d'unifié dans la structure de l'individu. Par exemple, le mot **OU** est conjonction et sert à joindre deux mots ou deux groupes de mots. Cela dit, en quoi ces explications peuvent permettre à l'élève d'écrire correctement cet homophone? En ajoutant à ces explications le truc de reconnaissance proposé, par exemple **ou = ou**

bien, on n'apporte rien de plus significatif à la notion, au contraire, cela n'ajoute qu'un élément de plus à apprendre «par coeur».

Les élèves comprennent le concept homophonique lui-même (identité des sons représentés par des signes différents), mais ils sont incapables de donner un sens aux mots homophoniques parce que les explications données sont trop arbitraires. Ils ne peuvent pas établir de lien concret entre la nature, la fonction, le truc de reconnaissance proposé et l'orthographe du mot. En faisant le rapprochement des sons et en prévenant les élèves de la difficulté à écrire les homophones, nous accentuons la confusion qui entoure la notion homophonique.

B. OBJECTIF DE LA RECHERCHE

L'objectif principal de mon projet de recherche est d'implanter et d'évaluer une nouvelle méthode d'enseignement des homophones.

CHAPITRE 2

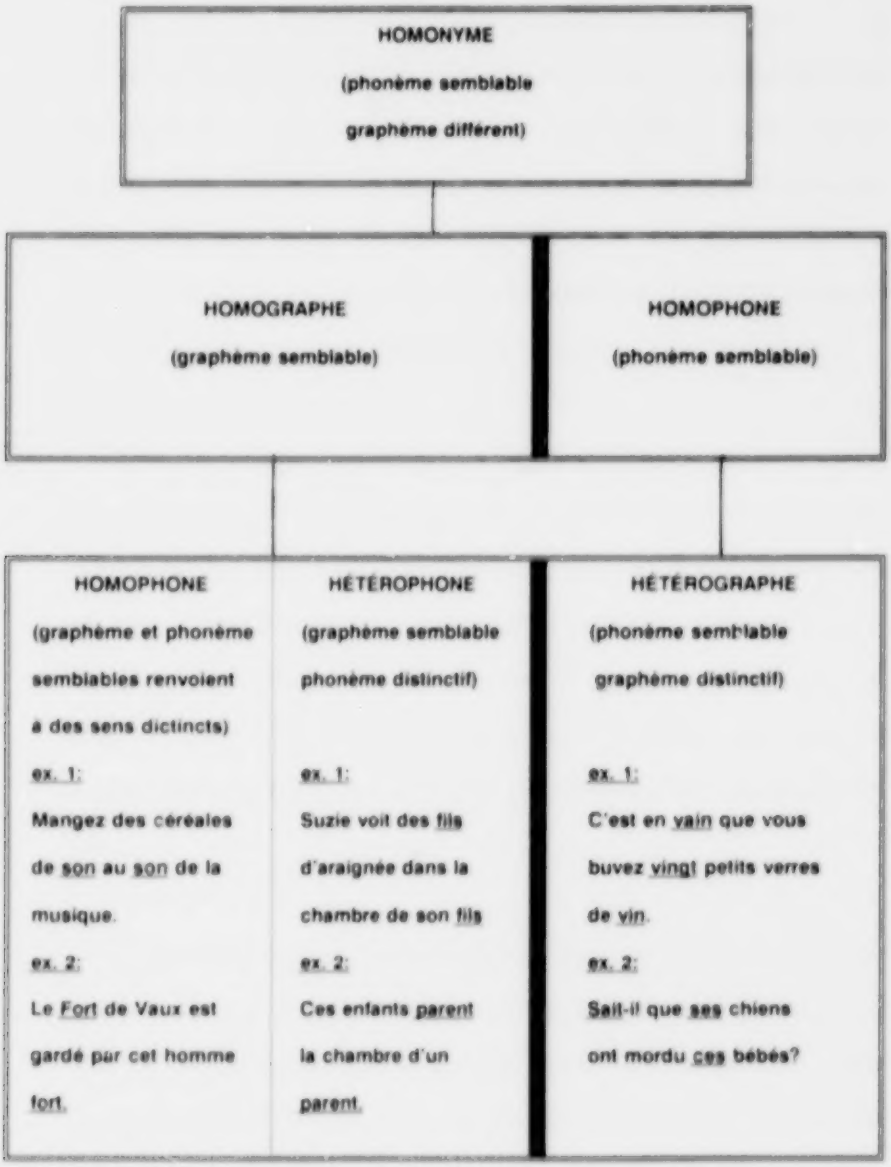
CONTEXTE THÉORIQUE

A. DÉFINITION ET GÉNÉRALITÉS DE LA NOTION HOMOPHONIQUE

Les systèmes phonique et graphique du français se démarquent par une multitude de termes semblables, source incessante d'homonymie. Homonyme veut dire en grec **qui a le même nom**. Dans la pratique, il s'agit de **mots de prononciation identique et de sens différent**. Les changements de prononciation ont fait cesser l'homonymie qui existait dans l'ancienne langue entre certains mots: *grammaire* se prononçait comme *grand-mère*. D'autre part, bien des mots homonymes dans la langue actuelle ne l'étaient pas autrefois: *autel* et *hôtel* étaient, en ancien français, respectivement *altel* (ou *alter*) et *ostel*.

Dans la langue moderne, on distingue, à partir de l'homonyme, l'homographe et l'homophone qui se subdivisent entre l'homographe homophone, l'homographe hétérophone et l'homophone hétérographe. Le **tableau I** illustre la notion homonymique et ses composantes suivies d'exemples.

TABLEAU 1. NOTION HOMONYMIQUE ET SES COMPOSANTES


HOMONYME
(phonème semblable
graphème différent)
HOMOGRAPHE
(graphème semblable)
HOMOPHONE
(phonème semblable)
HOMOPHONE
(graphème et phonème semblables renvoient à des sens dictincts)
ex. 1:
Mangez des céréales de son au son de la musique.
ex. 2:
Le Fort de Vaux est gardé par cet homme fort.
HÉTÉROPHONE
(graphème semblable phonème distinctif)
ex. 1:
Suzie voit des fils d'araignée dans la chambre de son fils
ex. 2:
Ces enfants parent la chambre d'un parent.
HÉTÉROGRAPHE
(phonème semblable graphème distinctif)
ex. 1:
C'est en vain que vous buvez vingt petits verres de vin.
ex. 2:
Sait-il que ses chiens ont mordu ces bébés?

Dans les programmes d'études, on ne parle plus d'homonymie mais d'homophonie. Ainsi les homophones hétérographes sont appelés **homophones**. Pour ce qui est des homographes homophones, les distinguer relève davantage de la compréhension de texte que des acquisitions orthographiques. Il en va ainsi des homographes hétérophones qui risquent de déranger beaucoup plus le lecteur que le scripteur.

Alors que l'étude des homophones fait appel à la transposition des sons ou des phonèmes, l'oral ne fournit pas ou peu d'indices au scripteur: seule la forme graphique permet de les différencier. La fonction de ces marques graphiques distinctives est de donner une image visuelle spécifique à certains mots homophones afin d'aider à la reconnaissance rapide de leur sens. La différence même de la signification provenant du contexte suffit presque toujours à elle seule à assurer une interprétation exacte du message ou du texte.

Ces mots sont souvent des «mots fonctionnels» (Catach, 1984), des mots qui ont un rôle important à jouer dans la phrase, ce qui fait qu'ils se retrouvent avec une grande régularité dans toutes les productions écrites. Ces unités représentent également les mots du français élémentaire établis sur les

fréquences de la langue parlée (Dubois-Buyse, 1986). Le contrôle, par les travaux d'Alphonse Juilland, aboutit aux mêmes conclusions (Ters, 1973).

Les homophones qui feront l'objet de cette présente recherche sont au nombre de neuf et font partie des programmes d'études du primaire. Ils appartiennent à des catégories lexicales différentes et sont distincts par leur fonction et leur nature:

À préposition
AS verbe avoir, présent de l'indicatif, 2ème personne du singulier
A verbe avoir, présent de l'indicatif, 3ème personne du singulier

ON pronom indéfini
ONT verbe avoir, présent de l'indicatif, 3ème personne du pluriel

OU conjonction
OÙ adverbes de temps, de lieu ou pronom

SON adjectif possessif
SONT verbe être, présent de l'indicatif, 3ème personne du pluriel

Le choix de ces neuf homophones repose sur le seul fait que ces «mots fonctionnels» représentent une grande partie des fautes relevées (dans la catégorie des homophones) dans toutes les productions écrites, quelles qu'elles soient, et cela, peu importe le niveau de scolarité.

B. REVUE DE LA LITTÉRATURE SUR L'APPRENTISSAGE

Le code linguistique de la langue française a été et est encore le théâtre de multiples recherches. Tous s'accordent à dire que l'apprentissage écrit de la langue française est d'une grande complexité, que l'intégrité de l'audition et de la vision sont nécessaires à l'apprentissage et que l'influence du milieu peut jouer un rôle important dans l'acquisition de la langue écrite.

1. L'apprentissage de l'orthographe

Considérant le sujet de cette recherche, nous pouvons dégager trois grandes sphères de recherches touchant l'orthographe.

Une première se présente comme une réflexion sur les capacités psychologiques de l'élève devant l'acquisition d'une notion. Pour Wallon (1973), l'acquisition de l'orthographe, en particulier l'orthographe des règles, réside dans la structure de la mentalité infantile; pour Thimonnier (1967), l'étude de l'orthographe grammaticale doit suivre une progression correspondant au développement mental de l'enfant et elle suppose une parfaite possession de

certains automatismes élémentaires; quant à Simon (1954), il nous dit que l'acquisition des automatismes est indispensable à tout progrès ultérieur.

Une seconde sphère concerne les conditions d'enseignement, c'est-à-dire les événements spécifiques qui facilitent l'apprentissage. Pour Simon (1954), la cause de l'échec dans l'apprentissage de l'orthographe peut être reliée aux conditions d'enseignement qui ne permettraient pas de compenser, par des artifices pédagogiques appropriés, certaines déficiences. Il considère que les répétitions correctement espacées permettraient l'acquisition d'une notion.

Quant à Maistre[1], l'acquisition de l'orthographe d'usage dépend de la manière dont l'apprentissage de la lecture s'est effectuée et de la capacité de l'élève à disposer de la langue sur le plan théorique, c'est-à-dire de sa plus ou moins grande facilité à évoquer les mots et les séries de mots ayant un rapport les uns avec les autres, à percevoir dans la langue des systèmes ou des structures, à retrouver les rapports associatifs les opposant aux rapports syntagmatiques.

1 Date de publication inconnue

La dernière sphère se rapportant à l'apprentissage de l'écriture concerne les difficultés entourant l'enseignement de l'orthographe. Les règles de l'orthographe grammaticale se transmettent difficilement sans enseigner les catégories grammaticales et selon Zazzo (1974), l'enseignement de ces notions est inefficace parce que l'enfant ne peut les assimiler avant neuf ans, car il est incapable d'analyses grammaticale et logique.

Branca et Piolat (1980) abondent dans le même sens: l'enseignement grammatical est relativement inefficace, même lorsque les règles sont connues et comprises par les scripteurs qui s'obstinent à faire des fautes, alors que c'est un domaine qui est censé être systématiquement matière à enseignement.

Une autre difficulté réside dans les «trucs» enseignés (questions-permutations), croyant qu'ils permettront à l'élève d'écrire correctement les mots parce qu'il utilisera les «bons trucs». Pelchat (1980) nous dit qu'un tel comportement est possible chez un scripteur averti, mais que ce n'est pas le cas chez l'élève en voie d'apprentissage car le questionnement de l'enfant n'est pas toujours une technique sûre de mise à jour de ses stratégies.

2. L'apprentissage des homophones

Les recherches sur l'apprentissage des homophones sont peu nombreuses. Nous pouvons toutefois examiner ces recherches sous deux aspects: le diagnostic et les solutions apportées à la difficulté de l'apprentissage des homophones.

Compte tenu de la confusion entourant l'apprentissage des homophones, Catach (1980) nous dit que l'on n'a pas accordé une attention particulière à cette «sorte de morphèmes» et qu'il est difficile à un enfant de les distinguer sinon par une analyse dont il est longtemps incapable.

Maistre nous dit que la transcription des homophones oblige à un va-et-vient continuel entre une situation particulière et un concept absolument généralisé. Pour appliquer la graphie ou la signification correcte dans un contexte donné, le scripteur doit se référer au sens et non au repère visuel constitué par l'ajout d'un symbole ou d'une lettre.

Quant à Mc Nicoll et Roy (1985), la non-correspondance entre l'oral et l'écrit impose au scripteur de faire travailler davantage sa mémoire alors que

les distinctions graphiques écrites facilitent au lecteur la reconstitution exacte du sens: les formes graphiques s'excluant l'une l'autre.

Les solutions apportées à la difficulté de l'apprentissage des homophones sont rares. Certains proposent des jeux de permutations; d'autres, des questions pouvant aider l'élève à trouver le «truc qui marche pour lui»; Chabot (1987) propose de s'attarder, au primaire, sur les éléments portant sur le code plutôt que sur la communication; enfin, Simard (1984) présente une grille d'observation relevant tous les homophones pour lesquels l'élève indique, après chaque production écrite, les homophones incorrectement transcrits.

C. L'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF DE DAVID P. AUSUBEL

La théorie de l'apprentissage significatif proposée par David P. Ausubel (1969; Ausubel, D.P., Robinson, F.G. **School Learning.** Toronto; Holt, Rinehart & Winston) contient deux facteurs bien connus des enseignants.

Tout d'abord un postulat central à la théorie, à savoir que le facteur influençant le plus l'apprentissage est la quantité, la clarté et l'organisation des connaissances acquises de l'apprenant. C'est la structure cognitive: faits, concepts, propositions, théories et matériel perceptuel disponibles à celui qui apprend et cela, en tout temps.

Ensuite, le deuxième facteur le plus important et influençant l'apprentissage est le nouveau matériel à apprendre.

1. La reliabilité (reliability)

Le nouveau matériel à apprendre peut varier selon le degré avec lequel il peut être relié de façon compréhensible avec la structure cognitive de chaque individu. Plus la connaissance à acquérir peut être reliée à quelque chose que

l'apprenant connaît déjà, plus cette nouvelle connaissance sera comprise et intégrée.

Le type de reliabilité qui mène à l'apprentissage significatif doit posséder deux qualités:

i. D'abord la substantivité qui signifie que le sens d'une relation n'est pas affecté ou altéré si d'autres mots différents mais équivalents (synonymes) sont utilisés pour l'exprimer.

ii. La deuxième qualité nécessaire pour un apprentissage significatif est que la relation entre le nouvel élément à apprendre et ceux déjà existants dans la structure cognitive soit non arbitraire.

Ces deux propriétés spécifiques de la reliabilité donnent au nouveau matériel à apprendre la qualité d'être logiquement significatif. Ce matériel variera en signification logique selon le degré d'acquisition des deux dernières qualités. Le **tableau II** présente le processus d'apprentissage selon la théorie de l'apprentissage significatif de David P. Ausubel.

TABLEAU II. PROCESSUS D'APPRENTISSAGE SELON LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF DE DAVID P. AUSUBEL (1969)

	STRUCTURE SIGNIFIANTE		MATÉRIEL À APPRENDRE
LOGIQUEMENT SIGNIFICATIF	———————————	>	RELIABILITÉ substantivité non arbitraire
POTENTIELLEMENT SIGNIFICATIF	——— + IDÉES PERTINENTES	+	RELIABILITÉ
APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF	IDÉES PERTINENTES +	RELIABILITÉ +	ORGANISATION D'APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF

2. L'apprentissage significatif

Logiquement significatif est une propriété du matériel à apprendre, mais ce n'est pas une garantie suffisante que ce sera significatif pour celui qui apprend (psychologiquement significatif). De fait, pour que ce matériel logiquement significatif devienne psychologiquement significatif pour l'apprenant, il faut deux autres conditions. D'abord le fait que le matériel est **logiquement significatif** signifie seulement qu'il peut être relié aux idées qui existent dans les capacités réelles d'apprentissage de l'individu. Pour que ce matériel soit compréhensible à un individu en particulier, il faut que l'individu en question possède des idées dans sa structure cognitive auxquelles le nouveau matériel peut être relié d'une façon substantive et non arbitraire. À ce moment, on dira que le matériel est potentiellement significatif pour lui, ou qu'il possède une signification potentielle.

Il faut finalement que l'individu ait l'intention d'apprendre de façon significative, c'est-à-dire que le sujet qui apprend soit en disposition d'apprentissage significatif (motivation).

En résumé, un apprentissage significatif requiert que ces trois conditions se retrouvent:

i. le matériel en lui-même doit être reliable à une structure cognitive hypothétique d'une d'une façon non arbitraire et substantive.

ii. celui qui apprend doit posséder des idées pertinentes qu'il peut relier au nouveau matériel à apprendre.

iii. celui qui apprend doit avoir l'intention de relier ces idées à la structure cognitive d'une façon substantive et non arbitraire.

Après avoir examiné la théorie de l'apprentissage significatif ainsi que ses conditions, Ausubel nous suggère quatre types d'apprentissage significatif allant du moins significatif au plus significatif: l'apprentissage représentationnel, l'apprentissage conceptuel, l'apprentissage propositionnel et l'apprentissage par découverte.

Pour les fins de cette présente recherche qui est l'enseignement des homophones, l'apprentissage représentationnel est tout indiqué puisque nous

voulons, dans un premier temps, créer un contexte significatif avec les homophones et, dans un deuxième temps, donner à chaque homophone une signification que l'élève retiendra et intégrera. Nous comptons sur le fait que la méthode utilisée sera plus significative.

3. L'apprentissage représentationnel

L'apprentissage représentationnel est un des processus d'incorporation du matériel potentiellement significatif dans la structure cognitive de l'enfant.

L 'apprentissage représentationnel est l'apprentissage de la signification des symboles individuels. Dans la structure cognitive de l'enfant, il y a simultanément une activité de deux modes de stimulation interne. L'un est l'image du mot, l'autre est l'écoute du mot prononcé. L'image du mot est le contenu cognitif différencié, la signification. Après un certain temps, il y aura élicitation de l'image (signification) par le symbole (mot prononcé).

Après plusieurs expériences, l'enfant apprend intuitivement qu'il est possible d'utiliser un symbole pour représenter n'importe quel objet. La signification attachée à un symbole est l'image évoquée d'un objet.

On appelle cette compréhension de l'enfant, la proposition de l'équivalence représentationnelle. Une fois cette notion apprise, le fait de nommer d'autres objets devient un cas particulier de cette loi générale donc devient un peu moins arbitraire. Le fait de nommer les objets n'est pas complètement arbitraire comme le fait de pairer des mots ou des objets. Cette condition nous permet de dire que c'est un apprentissage significatif.

Dans l'apprentissage des homophones, le concept homophonique n'est pas en cause. Ce qui crée des problèmes, c'est que le mot homophonique en lui-même a peu de signification et est, par conséquent, difficile à retenir et à intégrer. La méthode d'enseignement que nous utiliserons se limite à un apprentissage représentationnel. En effet, chaque homophone aura une signification et un contexte significatif, ce qui augmentera les chances d'apprendre significativement les homophones.

Le **tableau III** présente une adaptation de la théorie de David P. Ausubel du processus d'apprentissage représentationnel appliqué à la notion homophonique à partir de l'homophone **OÙ**.

TABLEAU III. ADAPTATION DE LA THÉORIE DE DAVID P. AUSUBEL DU PROCESSUS DE L'APPRENTISSAGE REPRÉSENTATIONNEL APPLIQUÉ À LA NOTION HOMOPHONIQUE À PARTIR D'UN HOMOPHONE, SOIT «OÙ»

PREMIER STADE

STRUCTURE COGNITIVE

MOT PRONONCÉ

«OÙ» —— > STIMULATION ORALE STIMULATION VISUELLE —— > objet «OÙ»

(casquette à la la palette relevée)

DEUXIÈME STADE

STRUCTURE COGNITIVE

MOT PRONONCÉ

«OÙ» —— > STIMULATION ORALE —— > IMAGE VISUELLE de OU

Dans chaque texte, le narrateur explique la difficulté à reconnaître les homophones. Parce qu'ils sont décrits comme étant des personnages ayant un caractère bien spécifique, l'élève peut se faire une représentation visuelle de la nature et de la fonction du mot dans les phrases. Ces récits incitent le lecteur à les reconnaître et à les écrire correctement.

Les histoires contenues dans ce matériel expérimental proposent aux lecteurs/scripteurs une réflexion sur le sens que jouent les homophones dans les phrases, et les exercices, le sens que les homophones prennent dans le langage de tous les jours. Ainsi il y a un rapprochement entre les sens exprimés à l'écrit et à l'oral. L'élève peut faire un lien plus concret entre les mots et l'orthographe de ces mots.

Selon Ausubel (1969), il y aura apprentissage significatif si l'apprenant peut relier la nouvelle notion aux connaissances antérieures. L'élève possède déjà des connaissances sur la nature et la fonction des mots mais elles sont trop arbitraires pour permettre de faire un lien quelconque entre ces notions. Par le truchement de ces récits, l'élève peut se donner un sens parallèle et ainsi se forger une image de la nature et de la fonction de l'homophone et donner au mot homophonique le sens exigé dans la phrase, ce qui lui permet

de prendre conscience de la différence orthographique des homophones afin de les discriminer adéquatement pour finalement les écrire correctement. Cette représentation visuelle des homophones est plus facile à retenir et à intégrer que des notions purement arbitraires que seuls les linguistes peuvent vraiment expliquer.

2. Deuxième variable indépendante

La deuxième variable est en fait l'enseignement traditionnel. Il s'agit d'un enseignement axé sur la nature, la fonction des homophones et les trucs de reconnaissance propres à chaque homophone.

E. DEVIS EXPÉRIMENTAL

Généralement, les expériences comparant les méthodes d'enseignement utilisent comme échantillonnage des groupes équivalents formés au hasard ou encore des groupes naturels. Dans cette recherche, nous avons utilisé six classes formées naturellement, c'est-à-dire constituées par la Polyvalente Saint-Joseph de Mont-Laurier.

Le devis expérimental utilisé dans cette recherche est le quasi expérimental «Non-Equivalent Control Group Design» proposé par Campbell et Stanley (1963).

Groupe expérimental:

- prétests: T1
- traitement: X1
- postests: T2

Groupe contrôle:

- prétests: T1
- traitement: X2
- postests: T2

F. ÉCHANTILLONNAGE

La grandeur de l'échantillonnage a été fixée à 181 élèves de voie régulière en première secondaire. Les groupes ont été formés naturellement, c'est-à-dire constitués par la Polyvalente Saint-Joseph de Mont-Laurier. Le désir de collaborer à cette recherche a été le principal critère retenu pour le choix des enseignants participant à la recherche.

À partir de l'échantillonnage global (6 classes), nous avons formé deux groupes au hasard: un groupe expérimental et un groupe contrôle, chacun composé de trois classes d'approximativement 30 élèves.

Ces classes régulières sont considérées comme étant des classes hétérogènes contenant chacune en moyenne deux doubleurs ou deux élèves provenant de classe de récupération et sont constituées de garçons et de filles âgés entre 12 et 14 ans.

Le **tableau IV** permet de visualiser l'échantillonnage proposé pour cette recherche. Il présente la composition des groupes expérimental et contrôle.

TABLEAU IV: COMPOSITION DES GROUPES EXPÉRIMENTAL ET CONTRÔLE SELON LE SEXE

	GROUPE EXPÉRIMENTAL			GROUPE CONTRÔLE		
CLASSES	1	2	3	4	5	6
NOMBRE D'ÉLÈVES	29	30	30	30	31	31
GARÇONS	10	10	14	19	12	17
FILLES	19	20	16	11	19	14
TOTAL GARÇONS	34			48		
FILLES	55			44		
SOUS-TOTAL	89			92		
TOTAL	181					

Les élèves du groupe expérimental ont reçu la nouvelle méthode d'enseignement qui est axée sur la signification que prennent les homophones dans une phrase. C'est dans cette perspective que trois textes ludiques, des exercices et un jeu synthèse élaborés pour les fins de l'expérimentation ont été présentés aux élèves.

Les élèves du groupe contrôle ont reçu un enseignement traditionnel, c'est-à-dire axé sur la nature, la fonction et les trucs de reconnaissance des homophones.

G. CHEMINEMENT EXPÉRIMENTAL

L'opérationnalisation de l'alternative retenue a débuté en septembre 1990 avec six (6) classes d'élèves de première secondaire à la Polyvalente Saint-Joseph de Mont-Laurier et s'est terminée en décembre 1990. Le **tableau V** de la page suivante présente l'échéancier de la recherche.

L'expérimentation s'est déroulée en trois étapes: d'abord, l'expérimentateur a administré une batterie de prétests à l'ensemble des élèves des groupes expérimental et contrôle; ensuite, les élèves de chacun des groupes ont fait l'apprentissage de neuf homophones sur une période d'environ quatre mois.

Les élèves du groupe expérimental ont bénéficié d'une nouvelle méthode d'enseignement des homophones axée sur la signification à l'aide de trois textes ludiques, d'exercices et d'un jeu synthèse, alors que les élèves du groupe contrôle ont bénéficié de la méthode d'enseignement traditionnel des homophones, c'est-à-dire celle qui est axée sur la nature, la fonction et les trucs de reconnaissance des homophones à l'aide de phrases à compléter; et finalement, l'expérimentateur a administré une série de postests. La

recherche s'est échelonnée sur une période de quatre mois, soit de septembre à décembre 1990.

TABLEAU V. ÉCHÉANCIER REPRÉSENTANT L'OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE

GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE
ACTIVITÉS	**CALENDRIER**	**ACTIVITÉS**
Prétests	**du 04 au 07 septembre**	**Prétests**
Histoire 1 "Connaissez-vous l'histoire des jumeaux OÙ et OU?!"	**du 15 au 19 septembre**	**Homophones "OÙ - OU"**
Histoire 2 "La Parade des ... HIC!!!"	**du 05 au 08 novembre**	**Homophones "ON - ONT - SON - SONT"**
Histoire 3 "Le Secret de trois bons amis"	**du 26 au 29 novembre**	**Homophones "À - AS - A"**
Jeu synthèse "Mots entrecroisés"	**du 04 au 06 décembre**	**Évaluation sommative**
Postests	**du 17 au 20 décembre**	**Postests**

Les prétests et les postests ont été construits selon la forme des exercices habituellement donnés aux élèves de tous les niveaux, soit les phrases à compléter, la dictée et la composition.

Chaque histoire/exercices exigeait une période de 75 minutes, soit une période de classe et 15 minutes supplémentaires pour l'objectivation de la pratique. Quant au jeu synthèse, une période de 45 minutes était nécessaire pour le compléter.

L'étudiante chercheuse a corrigé tous les exercices et les a remis aux élèves qui calculaient les points amassés et indiquaient leur score sur l'échelle de performance appropriée et comparaient leur résultat à ceux de leurs camarades.

Avant de procéder à l'expérimentation, l'étudiante chercheuse s'est assurée de l'entière collaboration des enseignants participant à la recherche en procédant au choix des enseignants et à leur formation proprement dite.

Dans un premier temps, l'étudiante chercheuse a déterminé trois critères de sélection dans le choix des enseignants: le désir d'y participer, la formation académique et la volonté de se conformer aux exigences de la recherche.

Dans un deuxième temps, l'étudiante chercheuse a procédé à la formation proprement dite de ces enseignants. D'abord, elle a présenté

l'objectif, les hypothèses de la recherche et la théorie de David P. Ausubel, théorie sur laquelle se basait la recherche. Puis, elle a proposé et discuté avec les enseignants du matériel expérimental. Un tableau synoptique des principales caractéristiques des homophones personnifiés (**annexe A**) a été remis aux enseignants afin de faciliter, au besoin, le repérage des personnages homophoniques. Ensuite, l'étudiante chercheuse a défini les exigences de la recherche: seules les classes du groupe expérimental bénéficiaient de la nouvelle méthode d'enseignement, c'est-à-dire prenaient connaissance du matériel didactique développé pour les fins de cette recherche et l'enseignant rappelait, au moment d'une dictée ou d'une composition, l'existence des homophones personnifiés.

Quant au groupe contrôle, les homophones furent enseignés selon la méthode traditionnelle, c'est-à-dire la nature et la fonction des mots. Finalement, l'étudiante chercheuse a présenté l'échéancier des prétests, des postests et des histoires/exercices, du jeu synthèse et des échelles de performance contenus dans le matériel expérimental.

À la fin de l'expérimentation, nous avons rejeté 30 élèves de l'échantillonnage initial, soit par l'absence de l'élève aux prétests ou aux

postests, soit par un exercice non complété au moment des tests. Le **tableau VI** présente l'échantillonnage final des groupes expérimental et contrôle.

TABLEAU VI: ÉCHANTILLONNAGE FINAL DES GROUPES EXPÉRIMENTAL ET CONTRÔLE SELON LE SEXE

	GROUPE EXPÉRIMENTAL			GROUPE CONTRÔLE		
CLASSES	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
NOMBRE D'ÉLÈVES	24	26	27	26	24	24
GARÇONS	8	6	12	17	11	14
FILLES	16	20	16	9	13	10
TOTAL GARÇONS	26			42		
FILLES	51			32		
SOUS-TOTAL	77			74		
TOTAL	151					

H. INSTRUMENTS DE MESURE

1. Tests de rendement scolaire

Les instruments de mesure (prétests et postests, annexe B) conçus et utilisés par l'étudiante chercheuse étaient composés de trois types d'exercices (des phrases à compléter, une dictée et une composition) contenant chacun les homophones cités précédemment. La construction de ces trois exercices s'est faite en respectant les critères de construction d'instruments de mesure du rendement scolaire.

1.1 Phrases à compléter

Ce test (**annexe B.1**) contient 20 phrases dans lesquelles l'élève orthographie correctement les homophones définis précédemment pour un total de 27 mots homophoniques. Chaque homophone peut revenir plus d'une fois. Cet exercice force l'élève à mettre toute l'attention sur les homophones. Il faut donc qu'il lise la phrase et la complète par l'homophone approprié.

1.2 Dictée

Cette dictée (**annexe B.2**) se compose de cinq phrases contenant 55 mots, dont les neuf homophones cités précédemment. Il est à noter que chaque homophone n'apparaît qu'une seule fois. La dictée est lue à haute voix et répétée par l'expérimentateur autant de fois que les élèves en expriment le besoin.

1.3 Composition

Cette épreuve (**annexe B.3**) demande la composition de neuf phrases simples ou complexes dans lesquelles deux homophones par phrase ont été préalablement exigés. Un homophone peut revenir plus d'une fois. Il faut souligner que les homophones exigés pour chaque phrase sont de nature différente.

2. Test d'attitudes

Ce test a été élaboré par Albert Boulet (1980) et adapté par l'étudiante chercheuse pour vérifier la deuxième hypothèse de la recherche. Ce test a

mesure les attitudes des élèves face aux divers éléments notionnels contenus dans le programme d'études du français, langue maternelle.

Le test (**annexe C**) comprend six éléments représentant les six sujets d'études des deux premières étapes de la première secondaire. Chaque sujet est placé en ordre alphabétique dans le questionnaire.

L'administration du test s'est déroulée de la façon suivante: d'abord, l'expérimentateur a distribué le questionnaire aux élèves et lu attentivement les consignes avec eux. Il a ensuite demandé aux élèves de réfléchir aux sujets inscrits, de choisir celui qu'ils préféraient apprendre et d'inscrire dans l'espace réservé le chiffre 6, d'inscrire le chiffre 1 devant le sujet qu'ils aimaient le moins apprendre, d'inscrire les chiffres cinq, quatre, trois et deux selon leur choix de préférence dans l'apprentissage de ces sujets.

Quelques études sur la fidélité et sur la validité de ce test furent dirigées par Albert Boulet et les résultats prouvent que le test est à la fois fidèle et valide.

I. ANALYSES STATISTIQUES

Les deux hypothèses de la recherche ont été étudiées au moyen d'analyses de covariance qui utilisent les résultats des prétests comme covariables. Le logiciel utilisé pour ces analyses est le sous-programme Ancova (1975).

Les techniques d'analyse de la variance et de la covariance sont aujourd'hui reconnues comme étant les meilleurs moyens d'évaluer les résultats d'expériences comparant des méthodes.

Une façon d'analyser les données d'un tel modèle est de calculer le gain entre le prétest et le postest pour chaque groupe et ensuite faire un test T sur les gains entre les deux groupes. Cependant, en vue d'améliorer la précision de l'expérience, une analyse de la covariance est meilleure qu'une simple comparaison des gains réalisés.

L'analyse de covariance est préférable à l'analyse de la variance en ce sens que, dans la simple analyse de variance, il peut quelquefois se glisser des erreurs expérimentales causant de la variabilité non pertinente à l'expérimentation, ce qui peut changer les conclusions. Selon Winer (1970), il

y a deux méthodes pour contrôler la variabilité due à l'erreur expérimentale: la méthode directe qui consiste à uniformiser les groupes d'élèves selon des critères préétablis lors de la composition des groupes et la méthode indirecte qui utilise une méthode statistique de contrôle.

Dans cette présente recherche, l'analyse de covariance a été utilisée pour augmenter la précision de la recherche tout en contrôlant la variabilité due à l'erreur expérimentale.

La méthode de l'analyse de covariance décrite par Ferguson (1959), Lindguist (1970) et Winer (1970) consiste essentiellement à prendre une mesure initiale de toute variable que l'étudiante chercheuse juge comme pouvant avoir un effet sur les résultats, et ensuite, à ajuster les résultats finaux pour permettre des différences existantes dans les résultats initaux.

Le degré de signification pour toutes les analyses faites dans cette recherche a été fixé à $\alpha = 0.05$.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons et discuterons des résultats. La présentation des résultats portera pour chacune des deux hypothèses, alors que la discussion sera faite, dans un premier temps, globalement, et dans un deuxième temps, spécifiquement pour chacune des hypothèses, et à la suite de la présentation des résultats.

Il est important de rappeler, à ce moment-ci, que l'objectif de la recherche était d'implanter et d'évaluer une nouvelle méthode d'enseignement des homophones qui pourrait éventuellement remplacer celle que nous utilisons présentement dans le cadre de l'enseignement grammatical et qui semble ne plus convenir aux méthodes d'apprentissage.

A. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

1. Première hypothèse

Les élèves du groupe expérimental qui bénéficient d'un enseignement axé sur le sens auront un rendement scolaire plus élevé pour l'apprentissage des homophones que les élèves du groupe contrôle qui bénéficient d'un enseignement traditionnel axé sur la nature, la fonction et les trucs de reconnaissance des homophones.

Pour vérifier la variable dépendante de la première hypothèse, un test de rendement scolaire à trois volets (phrases à compléter, dictée et composition) a été construit et administré à tous les élèves participant à l'expérimentation.

Les moyennes et les écarts types des résultats obtenus aux prétests et aux postests par les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle pour l'ensemble des trois volets du test de rendement scolaire (phrases à compléter, dictée et composition) et pour chacun des volets sont respectivement présentés aux **tableaux VII, VIII, IX** et **X**.

TABLEAU VII. MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL ET LE GROUPE CONTRÔLE (AUX PRÉTESTS ET AUX POSTESTS) AU TEST DE RENDEMENT SCOLAIRE DANS L'APPRENTISSAGE DES HOMOPHONES POUR L'ENSEMBLE DES TROIS VOLETS

	PRÉTESTS		POSTESTS	
	μ	σ	μ	σ
EXPÉRIMENTAL	91.1	2.14	94.6	1.06
CONTRÔLE	89.1	2.05	92.0	1.63

TABLEAU VIII. MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL ET LE GROUPE CONTRÔLE (AUX PRÉTESTS ET AUX POSTESTS) AU TEST DE RENDEMENT SCOLAIRE DANS L'APPRENTISSAGE DES HOMOPHONES POUR LE VOLET "PHRASES À COMPLÉTER"

	PRÉTESTS		POSTESTS	
	μ	σ	μ	σ
EXPÉRIMENTAL	91.6	4.13	94.2	0.49
CONTRÔLE	88.8	2.85	92.6	1.90

TABLEAU IX MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL ET LE GROUPE CONTRÔLE (AUX PRÉTESTS ET AUX POSTESTS) AU TEST DE RENDEMENT SCOLAIRE DANS L'APPRENTISSAGE DES HOMOPHONES POUR LE VOLET "DICTÉE"

	PRÉTESTS		POSTESTS	
	μ	σ	μ	σ
EXPÉRIMENTAL	90.1	2.26	93.9	2.66
CONTRÔLE	87.4	4.38	91.8	1.41

TABLEAU X MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL ET LE GROUPE CONTRÔLE (AUX PRÉTESTS ET AUX POSTESTS) AU TEST DE RENDEMENT SCOLAIRE DANS L'APPRENTISSAGE DES HOMOPHONES POUR LE VOLET "COMPOSITION"

	PRÉTESTS		POSTESTS	
	μ	σ	μ	σ
EXPÉRIMENTAL	91.5	2.75	95.6	0.97
CONTRÔLE	91.2	1.15	91.6	3.45

Les résultats du test de covariance qui a été utilisé pour l'analyse des données reliées à la première hypothèse sont présentés dans le **tableau XI**.

TABLEAU XI. ANALYSE DE COVARIANCE POUR LES ÉLÈVES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL ET DU GROUPE CONTRÔLE (PRÉTESTS ET POSTESTS) AU TEST DE RENDEMENT SCOLAIRE DANS L'APPRENTISSAGE DES HOMOPHONES SELON LES TROIS VOLETS (PHRASES À COMPLÉTER, DICTÉE ET COMPOSITION)

SOURCE DE VARIATION	SOMME DES CARRÉS	"DL"	CARRÉ MOYEN	"F"	SIGNIFICATION DE "F"
COVARIABLES PRÉMOYEN	6250.450	1	6250.450	249.544	.000
EFFETS PRINCIPAUX	100.261	1	100.261	4.003	.047*
EXPLIQUÉS	6350.712	2	3175.356	126.773	.000
RÉSIDUEL	3707.029	148	25.047	-	-
TOTAL	10057.741	150	67.052	-	-

* Significatif (< .05)

L'analyse du tableau XI indique qu'il y a des différences significatives entre les résultats obtenus au test de rendement scolaire des homophones par les élèves du groupe expérimental et ceux obtenus par les élèves du groupe contrôle, et ceci en faveur des élèves du groupe expérimental. La première hypothèse est donc confirmée.

Nous pouvons affirmer que la méthode d'enseignement des homophones axée sur le sens, utilisée avec les élèves du groupe expérimental, a eu des effets plus positifs sur le rendement scolaire que la méthode traditionnelle axée sur la nature, la fonction et les trucs de reconnaissance utilisée avec les élèves du groupe contrôle.

Étant donné les différences significatives observées au test de rendement scolaire entre les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle et à la faveur des élèves du groupe expérimental, il a été décidé d'effectuer d'autres analyses de covariance afin de vérifier si les différences significatives observées sont dues à l'ensemble des résultats obtenus aux différents volets, ou encore à l'un et/ou l'autre des trois volets composant l'ensemble du test de rendement scolaire.

Les résultats de ces analyses de covariance sont présentés dans les tableaux XII, XIII et XIV.

TABLEAU XII. ANALYSE DE COVARIANCE POUR LES ÉLÈVES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL ET DU GROUPE CONTRÔLE (PRÉTESTS ET POSTESTS) AU TEST DE RENDEMENT SCOLAIRE DANS L'APPRENTISSAGE DES HOMOPHONES SELON LE VOLET "PHRASES À COMPLÉTER"

SOURCE DE VARIATION	SOMME DES CARRÉS	'DL'	CARRÉ MOYEN	'F'	SIGNIFICATION DE 'F'
COVARIABLES PREPHRA	4154.090	1	4154.090	93.761	.000
EFFETS PRINCIPAUX	28.498	1	28.498	.643	.424
EXPLIQUÉS	4182.588	2	22091.294	47.202	.000
RÉSIDUEL	6557.121	148	44.305	-	-
TOTAL	10739.709	150	71.598	-	-

L'analyse du tableau XII indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultats obtenus au volet Phrases à compléter du test de rendement scolaire par les élèves du groupe expérimental et ceux obtenus par les élèves du groupe contrôle.

Les résultats indiquent que les différences significatives observées au test de rendement scolaire en général entre les deux groupes d'élèves n'ont pas été provoquées par la performance des élèves dans le volet Phrases à compléter.

TABLEAU XIII. ANALYSE DE COVARIANCE POUR LES ÉLÈVES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL ET DU GROUPE CONTRÔLE (PRÉTESTS ET POSTESTS) AU TEST DE RENDEMENT SCOLAIRE DANS L'APPRENTISSAGE DES HOMOPHONES SELON LE VOLET "DICTÉE"

SOURCE DE VARIATION	SOMME DES CARRÉS	"DL"	CARRÉ MOYEN	"F"	SIGNIFICATION DE "F"
COVARIABLES PREDICT	4398.821	1	4398.821	55.593	.000
EFFETS PRINCIPAUX	37.070	1	37.070	.468	.495
EXPLIQUÉS	4435.891	2	2217.946	28.031	.000
RÉSIDUEL	11710.652	148	79.126	-	-
TOTAL	16146.543	150	107.644	-	-

L'analyse du tableau XIII indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultats obtenus au volet Dictée du test de rendement scolaire par les élèves du groupe expérimental et ceux obtenus par les élèves du groupe contrôle.

Les résultats indiquent que les différences significatives observées au test de rendement scolaire en général entre les deux groupes d'élèves n'ont pas été provoquées par la performance des élèves dans le volet Dictée.

TABLEAU XIV. ANALYSE DE COVARIANCE POUR LES ÉLÈVES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL ET DU GROUPE CONTRÔLE (PRÉTESTS ET POSTESTS) AU TEST DE RENDEMENT SCOLAIRE DANS L'APPRENTISSAGE DES HOMOPHONES SELON LE VOLET "COMPOSITION"

SOURCE DE VARIATION	SOMME DES CARRÉS	"DL"	CARRÉ MOYEN	"F"	SIGNIFICATION DE "F"
COVARIABLES PRECOMP	6890.611	1	6890.611	106.001	.000
EFFETS PRINCIPAUX	562.010	1	562.010	8 .646	.004 *
EXPLIQUÉS	7452.622	2	3726.311	57.323	.000
RÉSIDUEL	9620.756	148	65.005	-	-
TOTAL	17073.377	150	113.823	-	-

*** Significatif (< .05)**

L'analyse du tableau XIV indique qu'il y a des différences significatives entre les résultats obtenus au volet Composition du test de rendement scolaire par les élèves du groupe expérimental et ceux obtenus par les élèves du groupe contrôle et à la faveur des élèves du groupe expérimental.

Il est donc permis d'affirmer que les différences significatives observées entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour ce qui est du rendement scolaire ont été provoquées essentiellement par la performance des élèves des deux groupes dans le volet Composition.

2. Deuxième hypothèse

Les élèves du groupe expérimental qui bénéficient d'un enseignement axé sur le sens auront une attitude plus positive vis-à-vis de l'apprentissage des homophones que les élèves du groupe contrôle qui bénéficient d'un enseignement axé sur la nature, la fonction et les trucs de reconnaissance des homophones.

Afin de vérifier la variable dépendante de la deuxième hypothèse, un test d'attitudes (**annexe C**) a été utilisé.

Les moyennes et les écarts types des résultats obtenus aux prétests et aux postests par les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle au test d'attitudes sont présentés dans le **tableau XV**.

TABLEAU XV. MOYENNES ET ÉCARTS TYPES DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL ET LE GROUPE CONTRÔLE (AUX PRÉTESTS ET AUX POSTESTS) AU TEST D'ATTITUDES VIS-À-VIS DE L'APPRENTISSAGE DES HOMOPHONES

	PRÉTESTS		POSTESTS	
	μ	σ	μ	σ
EXPÉRIMENTAL	4.6	0.1	4.76	0.36
CONTRÔLE	4.3	0.20	4.8	0.17

Les résultats du test de covariance qui a été utilisé pour l'analyse des données reliées à la deuxième hypothèse sont présentés dans le **tableau XVI**.

TABLEAU XVI. ANALYSE DE COVARIANCE POUR LES ÉLÈVES DU GROUPE EXPÉRIMENTAL ET DU GROUPE CONTRÔLE (PRÉTESTS ET POSTESTS) AU TEST D'ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'APPRENTISSAGE DES HOMOPHONES

SOURCE DE VARIATION	SOMME DES CARRÉS	"DL"	CARRÉ MOYEN	"F"	SIGNIFICATION DE "F"
COVARIABLES PREATT	18.512	1	18.512	9.551	.002
EFFETS PRINCIPAUX	.413	1	.413	.213	.645
EXPLIQUÉS	18.925	2	9.462	4.882	.009
RÉSIDUEL	286.863	148	1.938	-	-
TOTAL	305.788	150	2.039	-	-

L'analyse du tableau XVI indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultats obtenus au test d'attitudes par les élèves du groupe expérimental et ceux obtenus par les élèves du groupe contrôle. La deuxième hypothèse est donc infirmée.

On ne peut affirmer que la méthode utilisée avec le groupe expérimental a eu des effets plus positifs sur les attitudes à l'égard de l'apprentissage des homophones que la méthode traditionnelle utilisée avec le groupe contrôle.

B. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Suite à la présentation des résultats, nous constatons que la première hypothèse de recherche élaborée dans le présent projet est confirmée et que la deuxième hypothèse est infirmée.

Donc au plan strictement expérimental, nous devons conclure, dans un premier temps, que la variable indépendante, soit la méthode d'enseignement des homophones axée sur le sens, a eu des effets plus positifs sur le rendement scolaire dans l'apprentissage des homophones que la méthode traditionnelle axée sur la nature, la fonction et les trucs de reconnaissance des homophones qui a été utilisée à titre de variable contrôle; et dans un deuxième temps, que ladite variable indépendante n'a pas eu d'effets plus positifs sur l'attitude des élèves envers l'apprentissage des homophones que la méthode traditionnelle d'enseignement des homophones.

Il est extrêmement important que ces conclusions soient interprétées avec précaution puisque, dans un sens strict, elles sont applicables seulement aux conditions spécifiques qui prévalaient dans la présente recherche.

La principale limite qui empêche la généralisation des résultats obtenus est due au fait que l'expérimentation a été réalisée à un seul niveau scolaire, soit la première secondaire.

Tel que mentionné à la section précédente, la première hypothèse de la recherche a été confirmée principalement à cause du volet Composition du test de rendement scolaire.

Cette constatation ne nous surprend guère si l'on considère que, dans le cadre du rendement scolaire, l'élève est appelé à produire des textes de toutes sortes. Pour ce faire, il doit organiser, classer ses idées et respecter les règles grammaticales. De plus, l'élève doit décomposer le texte en ses parties constituantes et saisir les rapports qui existent entre ces parties et la manière dont elles sont organisées, ce à quoi la méthode traditionnelle d'enseignement des homophones ne prépare pas comparativement à la nouvelle méthode axée sur le sens.

Quant au volet Dictée, l'élève n'a pas à se situer par rapport aux idées et aux mots contenus dans la dictée, il sait que les termes utilisés sont corrects.

Aussi s'attarde-t-il davantage à l'orthographe d'usage qu'à l'orthographe grammaticale.

Le volet Phrases à compléter n'offre à l'élève que la difficulté à reconnaître les termes. En fait, l'élève ne peut établir de lien entre l'homophone à écrire et le sens de cet homophone. En rapprochant les termes, nous ne semons que la confusion dans l'esprit de l'élève éprouvant de la difficulté.

Il est important de rappeler que ces trois volets représentent le type même des exercices servant à l'évaluation des homophones et cela, quel que soit le niveau de scolarité.

Les résultats obtenus dans l'évaluation de la deuxième hypothèse nous ont indiqué que la nouvelle méthode d'enseignement des homophones ne favorise pas le développement d'une attitude plus positive à l'égard de l'apprentissage des homophones que la méthode traditionnelle. Comme principale faiblesse de l'expérimentation qui pourrait avoir contribué à l'insuffisance significative des résultats dans l'évaluation de la deuxième hypothèse de recherche, nous pouvons mentionner l'attitude même des élèves face à l'expérimentation. En effet, à l'occasion de l'expérimentation de la

méthode elle-même, les élèves du groupe expérimental avaient l'impression d'effectuer du travail supplémentaire alors que les élèves du groupe contrôle avaient la sensation d'être en période libre lors des prétests et des postests.

En résumé, les résultats obtenus dans cette hypothèse de recherche nous permettent d'affirmer que l'introduction et la mise en application de l'alternative retenue ont permis aux élèves impliqués de progresser de façon plus significative dans l'apprentissage des homophones.

Il est également possible d'affirmer, que même si la nouvelle méthode d'enseignement n'a pas généré une attitude plus positive envers l'apprentissage des homophones chez les élèves, elle n'a pas non plus engendré une attitude plus négative envers ledit apprentissage.

CONCLUSION

Rappelons qu'à l'examen des résultats scolaires des élèves du secondaire (43,7% d'entre eux ne réussissent pas à écrire correctement les homophones à la fin du secondaire) et que suite à la réactions des enseignants, nous avons entrepris une réflexion sur les homophones (ces "tout petits" mots (Catach, 1980) devenus un obstacle majeur dans l'orthographe grammaticale), sur les stratégies d'enseignement et sur le matériel didactique.

La théorie de l'apprentissage significatif de David P. Ausubel (1969) qui s'appuie sur la reliabilité d'une connaissance à acquérir aux connaissances antérieures s'est avérée la plus appropriée pour réaliser l'objectif de cette recherche qui est d'implanter et d'évaluer une nouvelle méthode d'enseignement des homophones. Elle repose sur le sens et sur la représentation visuelle des homophones dans une phrase.

C'est dans ce contexte qu'un matériel didactique a été élaboré et expérimenté auprès de 77 élèves de première secondaire sur 151 participant à la recherche de septembre à décembre 1990.

Un matériel expérimental composé de trois récits, d'exercices, d'un jeu synthèse et deux échelles de performance ainsi que les tests servant aux

prétests et aux postests ont été élaborés par l'étudiante chercheuse et présentés aux élèves des groupes expérimental et contrôle.

Au cours de cette expérimentation, deux enseignants se sont joints à l'étudiante chercheuse pour éprouver la nouvelle méthode d'enseignement des homophones.

Afin d'obtenir des informations pertinentes de l'ensemble de la recherche, l'alternative retenue a été évaluée au moyen d'un devis quasi expérimental.

Des deux hypothèses de départ, la première a été confirmée. En effet, les résultats obtenus suite aux analyses statistiques nous démontrent que la nouvelle méthode d'enseignement des homophones a permis une amélioration du rendement scolaire. Quant à la deuxième hypothèse qui évaluait les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage des homophones, les résultats nous indiquent qu'il n'y a pas eu d'effets ni positifs, ni négatifs.

En résumé, nous pouvons affirmer que cette recherche a eu des effets bénéfiques dans l'apprentissage des homophones.

Les principales conclusions de ce mémoire de recherche nous permettent de suggérer l'implantation de cette nouvelle méthode d'enseignement au niveau du primaire, premier et deuxième cycles. En fait, nous croyons que, si la nouvelle méthode d'enseignement était implantée avant l'apprentissage même des homophones, les élèves seraient en mesure de les intégrer plus adéquatement, ce qui favoriserait un meilleur transfert des connaissances.

Nous nous permettons également de conseiller les professeurs en didactique du français de prévenir les futurs maîtres de la difficulté à écrire correctement les homophones, quels qu'ils soient.

BIBLIOGRAPHIE

DOCUMENTS PUBLICS

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1989). Rapport global, résultats de l'épreuve de français écrit de la cinquième secondaire administrée en mai 1989. Québec, novembre, 59 pages.

_____ (1989). Rapport global, résultats de l'épreuve de français écrit de 6e année du primaire administrée au mois de mai 1989. Québec, novembre, 49 pages.

_____ (1987). Programme d'études, français langue maternelle(primaire et secondaire). Québec, Direction de la formation générale.

_____ (1984). Guide d'évaluation en classe, français langue maternelle (primaire et secondaire). Québec, Direction générale du développement pédagogique, 219 pages.

VOLUMES

AUSUBEL, David P., Robinson, F.G. (1969). School Learning. New York: Holt, Rinehart & Winston, 691 pages.

BRANCA, S., PIOLAT, M. (1980). L'Acquisition de l'orthographe: état d'une recherche. [s.l.] Études et documents, Coll. Hors série, Gouv. du Québec, 114 pages.

CATACH, Nina (1984). Les Listes orthographiques de base du français (LOB): les mots les plus fréquents et leurs formes les plus courantes. Paris: Nathan-Recherche, 155 pages.

_____ (1980). L'Orthographe française, traite théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés. Paris: Nathan, 334 pages.

CLERINO, Alex (1987). Pour le plaisir d'écrire à l'école élémentaire. Paris: Éditions de l'École, 175 pages.

CAMPBELL,D.T. and STANLEY,J.C., (1963) Experimental and Quasi Experimental Design's for Research. Chicago. Rand McNally College Publishing Company, 84 pages.

CRONBACH, L.J. (1966), "The Logic of Experiments on Discovery", in Shulman and Keislar 1, 28, 34.

DE CORTE, E. (et al.)(1979). Les Fondements de l'action didactique. Bruxelles: A de Boeck, 383 pages.

ESTIENNE, F. (1980). Plaisir et langage. Le plaisir de jouer en créant du langage. Paris: Delagrave, 265 pages.

FARID, Georges (1980). Développement linguistique de l'élève. [s.l.] PPMF 3226. Coll. Documents pédagogiques, 114 pages.

FERGUSON,G.A. (1959). Statistical Analysis in Psychology and Education. London: McGraw-Hill Book Company, 492 pages.

FILLOUX J.-C (1973). La Personnalité. Paris: PUF, Coll. Que sais-je? no. 758, 128 pages.

FUSTIER, MICHEL (1985). Pratique de la créativité connaissance du problème. Paris: Éditions ESF, 152 pages.

_____ (1980). L'Orthographe française: traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés. Paris: Nathan, 334 pages.

CLERINO, Alex (1987). Pour le plaisir d'écrire à l'école élémentaire. Paris: Éditions de l'École, 175 pages.

CAMPBELL,D.T. and STANLEY,J.C., (1963) Experimental and Quasi Experimental Design's for Research. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 84 pages.

CRONBACH, L.J. (1966). "The Logic of Experiments on Discovery", in Shulman and Keislar 1, 28, 34.

DE CORTE, E. (et al.)(1979). Les Fondements de l'action didactique. Bruxelles: A de Boeck, 383 pages.

ESTIENNE, F. (1980). Plaisir et langage. Le plaisir de jouer en créant du langage. Paris: Delagrave, 265 pages.

FARID, Georges (1980). Développement linguistique de l'élève. [s.l.] PPMF 3226, Coll. Documents pédagogiques, 114 pages.

FERGUSON,G.A. (1959). Statistical Analysis in Psychology and Education. London: McGraw-Hill Book Company, 492 pages.

FILLOUX J.-C.(1973). La Personnalité. Paris: PUF, Coll. Que sais-je? no. 758, 128 pages.

FUSTIER, MICHEL (1985). Pratique de la créativité connaissance du problème. Paris: Éditions ESF, 152 pages.

GAGNÉ, Robert M. (1976). Les Principes fondamentaux de l'apprentissage: application à l'enseignement. Montréal: Éditions HRW ltée. 148 pages.

GLADIC, Inko Aldo (1982). Le Graphisme phonétique. Du geste phonétique au geste graphique. Bruxelles: Éditions Labor, Coll. Éducation 2000, 127 pages.

GUION, Jean (1974). L'Institution orthographique: à quoi sert enseigner?. Paris: Éditions Le Centurion/Sciences humaines, Coll. Paidoguides, 203 pages.

HAGEDORN, H., GIRARD, C., WECK, G. (1987). Le Savoir grammatical des élèves: recherches et réflexions critiques. Berne: Éditions Peter Lang, 241 pages.

LALANDE, J.-N (1985). L'Apprentissage de la langue. L'apprentissage de la langue écrite: du ba à la bd. Paris: PUF, 184 pages.

LEBRUN, Monique (1980). Le Phénomène d'accord et les interférences sémantiques. [s.l.] Études et documents, Coll. Hors série, Gouv. du Québec, 114 pages.

LINDGUIST, E.F., (1940). Statistical Analysis in Education Research. Boston: Houghton, Mifflin, 266 pages.

MAISTRE, Marie de [s.d.]. Pour l'orthographe ou contre l'ortograf?. Paris: Éditions Universitaires, 215 pages.

MIRZA, Hayat (1976). Apprenons à apprendre: l'automatisation et ses effets. Montréal: Éditions Paulines, 179 pages.

Mc NICOLL, L., ROY, G.-R. (1987). La Pédagogie du brouillon. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 95 pages.

_____ (1985) Les Homophones: problèmes et solutions. Sherbrooke: Éditions Naaman, 94 pages.

OUELLET, André (1981). Processus de recherche: une approche systémique. Sillery: Presses de l'Université du Québec, 268 pages.

PELCHAT, Roland (1980). Un cas particulier d'accord par proximité. [s.l.] Études et documents, Coll. Hors série, Gouv. du Québec, 114 pages.

ROUX, Pierre (1979). Entraînement à l'expression orale et écrite. Paris: Hachette, Coll. CM2, 159 pages.

SÉGUIN, Claude (et al.)(1982). Des fautes qui parlent. [s.l.] Études et documents, Coll. Hors série, Gouv. du Québec, 40 pages.

SIMARD, G.(et al.)(1984). Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire: guide pratique. Sherbrooke: Éditions Naaman, 128 pages.

SIMON, Jean (1954). Psychologie de l'orthographe. Paris: PUF, 128 pages.

SMITH, Frank (1979), 1979). La Compréhension et l'apprentissage. Montréal: HRW, 279 pages.

TERS, François (1973). Orthographe et vérités. Paris: ESF, 124 pages.

THIMONNIER, René (1967). Le Système graphique du français: introduction à une pédagogie rationnelle de l'orthographe. Paris: Plon, 408 pages.

THYNE, J.-M. (1974). Psychologie de l'apprentissage et techniques d'enseignement. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 259 pages.

TURP, L., LAVIOLETTE, Y., BOURGOIN, A. (1981). L'Enseignement du français écrit au niveau primaire. Montréal, Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal, 63 pages.

WINER, B.J. (1970). Statistical Principles in Experimental Design. London: McGraw-Hill Book Company, 907 pages.

ZAZZO, R. (1974). L'Attachement. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 250 pages.

PÉRIODIQUES

CHABOT, Marcel (1987). "La Solution difficile, ou savoir lire pour savoir écrire", dans Vie pédagogique, no. 50, novembre, p. 24, 25, 26.

CIESIELSKI, Robert (1989). "Alerte aux graphes!!", dans Vie pédagogique, no. 58, janvier, p. 22, 23, 24.

GARNEAU, Dorothée (1986). "L'Orthographe au primaire. La situation est-elle aussi mauvaise qu'on le dit?", dans Vie pédagogique, no. 45, novembre, p. 12, 13.

JULIEN, Bernard (1987), "L'Enseignement du français ou l'art du possible", dans Québec français, no. 68, novembre, p. 41, 42.

MILOT, J.-G. (1987), "Douze propositions pour la réforme de l'enseignement de l'orthographe" dans Québec Français, no. 68, novembre, p. 16, 17,18, 20, 22, 23, 24, 26.

RICHARD, Mario (1988), "Les Trois cerveaux dans l'apprentissage", dans Vie pédagogique, no. 54, avril, p. 14, 15, 16.

OUELLETTE, Louis-M. (1989), "L'Orthographe en question ou question d'apprentissage de l'écrit", dans Vie pédagogique, no. 58, janvier, p. 4, 5, 6, 7.

LISTE DES SYMBOLES

μ: signifie la "moyenne"

σ: signifie l'"écart type"

$<$: signifie "inférieur ou plus petit que"

ANNEXES

A. TABLEAU SYNOPTIQUE DES HOMOPHONES

B. TESTS DE RENDEMENT SCOLAIRE

C. TEST D'ATTITUDES

D. FEUILLES DE RÉPONSES

E. DOCUMENT EXPÉRIMENTAL

F. CORRIGÉS

ANNEXE A

TABLEAU SYNOPTIQUE PRÉSENTANT LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES HOMOPHONES PERSONNIFIÉS

HOMOPHONES	CARACTÉRISTIQUES
OÙ	Porte une casquette à la palette relevée
OU	Ne sait jamais ce qu'il veut
ON	Peut remplacer n'importe qui
ONT	Porte une barre sur la tête
SON	Fait équipe avec Nom et Adjectif
SONT	Fier de porter une barre sur la tête
AS	Fidèle à TU
A	Travaille toujours à la 3ième personne
À	Possède une voix claire, porte un accent

ANNEXE B

TESTS DE RENDEMENT SCOLAIRE

PRÉTESTS ET POSTESTS

1. Phrases à compléter

2. Dictée

3. Composition

a) Prétests

1. Phrases à compléter

Orthographie correctement les mots suivants:

a) **AS - A - À**

Elle ____ encore prêté de l'argent ____ son amie.
Tu ____ grossi, cela se voit ____ l'oeil nu.
Y ____-t-il sur la lune beaucoup de mers?
Ta copine ____ vu ce que tu ____ fait de ce petit chaton.
André ____ cru qu'il se rendait ____ Paris.

b) **ON - ONT**

Victor, ____ te demande au téléphone!
Vous en ____-ils voulu pour cette petite blague?
Philippe et Nathalie n' ____ pas tort de refuser.
Sébastien et Gabriel, ____ les a vus au cinéma.
____ partait quand ils ____ décidé de nous fausser compagnie.

c) **SON - SONT**

Ils ____ trop loin de leur village.
L'hirondelle est sur ____ perchoir avec ses petits.
Ce ____ des champions!
Regarde ces nénuphars! Ils ____ déjà tout fleuris.
Les cahiers de devoir ____ dans ____ sac.

d) **OU - OÙ**

Regarde! C'est le panneau indiquant ____ accoste le bateau.
Est-ce Cartier ____ Champlain qui a planté une croix à Gaspé?
Connais-tu un des théâtres ____ Geneviève Bujold a joué?
Crois-tu que c'est un loup ____ un coyote?
____ Pierre a-t-il quitté Marie? Ici ____ au parc.

2. Dictée

On a vu le spectacle des clowns. Ils sont tellement drôles avec leurs plumes et leurs clochettes à la tête.
Nicole allait où tu voulais.
Marie et son frère partent en Europe.
Louise et Claude demandent s'ils ont vu le magicien Tom ou la fée Lili!
Et toi, Marc, tu as cru que c'était Coco.

3. Composition

Compose une phrase simple en incluant les mots suivants et souligne-les. Tu peux inverser l'ordre des mots.

a) À - OU
b) OÙ - À
c) SON - A
d) SONT - OÙ
e) ON - OU
f) AS - ONT
g) ONT - SON
h) ON - AS
i) A - SONT

a) Postests

1. Phrases à compléter

Orthographie correctement les mots suivants:

a) **AS - A - À**

Marie ____ joué de la trompette ____ cette soirée.
Tu ____ mangé; cela se voit ____ l'oeil nu.
Y ____-t-il des poissons dans ce petit lac?
Aline ____ perdu ce que tu ____ acheté ce matin.
Jacques ____ cru qu'il irait ____ Marseille.

b) **ON - ONT**

Émilie, ____ te demande au kiosque d'information.
Vous ____-ils répondu poliment?
Philippe et Sébastien n' ____ pas perdu de temps.
Nathalie et Suzie, ____ les a vues dans cet atelier.
____ quittait la gare quand ils ____ décidé de nous suivre.

c) **SON - SONT**

Elles ____ trop près de la télévision.
Le bracelet de pierres précieuses est dans ____ écrin.
Ce ____ des cyclistes renommés.
Regarde ces aquarelles! Elles ____ splendides!
Ces boucles d'oreilles ____ dans le coffre d'ébène de ____ père.

d) **OU - OÙ**

Regarde! C'est l'affiche indiquant ____ est le musée.
Est-ce Poulain ____ Lapointe qui a écrit Jimmy?
Connais-tu le magasin ____ elle achète ses vêtements?
Crois-tu que c'est Gretsky ____ Bossy?
André a fait de l'escalade à Gaspé ____ à Percé.
____ André fait-il de l'escalade? Gaspé ____ Percé.

2. Dictée

Marie et son cheval traversent les prés.
Aline allait où tu voulais.
On a mangé des cerises. Elles sont tellement délicieuses à la fin de la saison.
Suzie et André disent qu'ils ont vu Simon ou René. Et toi, Sylvain, tu as cru que c'était Mario.

3. Composition

Compose une phrase simple en incluant les mots suivants et souligne-les. Tu peux inverser l'ordre des mots.

a) À- OU
b) OÙ- À
c) SON- A
d) SONT- OU
e) ON- OU
f) AS- ONT
g) ONT- SON
h) ON- AS
i) A- SONT

ANNEXE C

TEST D'ATTITUDES

DIRECTIVES À L'ÉTUDIANT

1. Inscris ton nom, ton groupe, ton âge et fais un X sur la ligne représentant ton sexe.
2. Lis attentivement les six sujets inscrits sur ta feuille de réponses.
3. Maintenant, prends quelques minutes pour réfléchir à chacun de ces sujets.
4. Pense au sujet que tu aimes le plus apprendre et inscris le chiffre 6 dans la case vis-à-vis de ce sujet.

Pense au sujet que tu aimes le moins apprendre et inscris le chiffre 1 dans la case vis-à-vis de ce sujet.

Inscris dans les autres cases, le chiffre qui correspond à ton intérêt pour le sujet. Ainsi, tu inscriras le chiffre 5 vis-à-vis du sujet que tu aimes en deuxième lieu; le chiffre 4 vis-à-vis du sujet que tu aimes en troisième lieu; le chiffre 3 vis-à-vis de celui que tu aimes en quatrième lieu et le chiffre 2 vis-à-vis de celui que tu aimes en cinquième lieu.

5. Il serait souhaitable d'effacer le moins possible sur ta feuille de réponses.

Merci beaucoup!

NOM: _____

GROUPE: _____ **ÂGE:** _____

FÉMININ _____ **MASCULIN** _____

NOTATION

6 = le sujet le plus aimé

5 = le sujet aimé en 2ième lieu

4 = le sujet aimé en 3ième lieu

3 = le sujet aimé en 4ième lieu

2 = le sujet aimé en 5ième lieu

1 = le sujet le moins aimé

( ) **COMPOSITION**

( ) **COMPRÉHENSION DE TEXTE**

( ) **DICTÉE**

( ) **FONCTIONS DES MOTS**

( ) **HOMOPHONES**

( ) **NATURE DES MOTS**

ANNEXE D

FEUILLES DE RÉPONSES

1. Phrases à compléter (prétest)

1.1 Phrases à compléter (postest)

2. Dictée

3. Composition

1. Phrases à compléter (prétest)

Nom: _____ **Groupe:** _____

Orthographie correctement les mots suivants:

a) **AS - A - À**

Elle ____ encore prêté de l'argent ____ son amie.
Tu ____ grossi; cela se voit ____ l'oeil nu.
Y ____-t-il sur la lune beaucoup de mers?
Ta copine ____ vu ce que tu ____ fait de ce petit chaton.
Andrée ____ cru qu'il se rendait ____ Paris.

b) **ON - ONT**

Victor, ____ te demande au téléphone!
Vous en ____-ils voulu pour cette petite blague?
Philippe et Nathalie n'____ pas tort de refuser.
Sébastien et Gabriel, ____ les a vus au cinéma.
____ partait quand ils ____ décidé de nous fausser compagnie.

c) **SON - SONT**

Ils ____ trop loin de leur village.
L'hirondelle est sur ____ perchoir avec ses petits.
Ce ____ des champions!
Regarde ces nénuphars! Ils ____ déjà tout fleuris.
Les cahiers de devoir ____ dans ____ sac.

d) **OU - OÙ**

Regarde! C'est le panneau indiquant ____ accoste le bateau.
Est-ce Cartier ____ Champlain qui a planté une croix à Gaspé?
Connais-tu un des théâtres ____ Geneviève Bujold a joué?
Crois-tu que c'est un loup ____ un coyote?
____ Pierre a-t-il quitté Marie? Ici ____ au parc.

1.1 Phrases à compléter (postest)

Nom: _____ **Groupe:** _____

Orthographie correctement les mots suivants:

a) **AS - A - À**

Marie ____ joué de la trompette ____ cette soirée.
Tu ____ mangé; cela se voit ____ l'oeil nu.
Y ____-t-il des poissons dans ce petit lac?
Aline ____ perdu ce que tu ____ acheté ce matin.
Jacques ____ cru qu'il irait ____ Marseille.

b) **ON - ONT**

Émilie, ____ te demande au kiosque d'information.
Vous ____-ils répondu poliment?
Philippe et Sébastien n'____ pas perdu de temps.
Nathalie et Suzie, ____ les a vues dans cet atelier.
____ quittait la gare quand ils ____ décidé de nous suivre.

c) **SON - SONT**

Elles ____ trop près de la télévision.
Le bracelet de pierres précieuses est dans _____ écrin.
Ce ____ des cyclistes renommés.
Regarde ces aquarelles! Elles ____ splendides!
Ces boucles d'oreilles ____ dans le coffre d'ébène.

d) **OU - OÙ**

Regarde! C'est l'affiche indiquant _____ est le musée.
Est-ce Poulain _____ Lapointe qui a écrit Jimmy?
Connais-tu le magasin _____ elle achète ses vêtements?
Crois-tu que c'est Gretsky _____ Bossy?
André a fait de l'escalade à Percé _____ à Gaspé.

2. Dictée

Nom: _____ **Groupe:** _____

Transcris les mots de la dictée sur les lignes suivantes.

3. Composition

Nom: _____ **Groupe:** _____

Compose une phrase simple en incluant les mots suivants et souligne-les. Tu peux inverser l'ordre des mots.

a) **À - OU**

_____

b) **OÙ - À**

_____

c) **SON - A**

_____

d) **SONT - OÙ**

_____

e) **ON - OU**

_____

f) **AS - ONT**

_____

g) **ONT - SON**

_____

h) **ON - AS**

_____

i) **A - SONT**

_____

ANNEXE E

DOCUMENT EXPÉRIMENTAL

1. "Connaissez-vous l'histoire des jumeaux OÙ et OU?!"

2. "La Parade des ... HIC!!"

3. "Le Secret de trois bons amis"

4. Mots entrecroisés

5. Échelles de performance

CONNAISSEZ-VOUS L'HISTOIRE

DES JUMEAUX OU ET OÙ?

Quelque part dans une grammaire ou peut-être même dans un cahier d'exercices, deux frères jumeaux **OU** et **OÙ** se querellaient, jour et nuit, parce que nous, toi, moi et les autres, ne réussissions pas à les distinguer.

Évidemment quand nous leur demandions qui avait commencé la bagarre, ils proféraient à qui voulait l'entendre:

«C'EST LUI, C'EST DE SA FAUTE!»

Toutefois lorsque nous regardions la situation de plus près, nous saisissions les enjeux de leur émouvante dispute.

OU était noble et distingué. Il avait bien raison; imaginez être Conjonction, quel honneur! «Ce qui me rend si fier, nous confiait-il, c'est que je donne la chance aux autres de choisir.

Je leur permets d'être capricieux, d'être versatiles et même... volages!»

Ce qu'il ne disait pas, c'est que ceux qui le côtoyaient avaient surtout l'impression que OU ne savaient jamais ce qu'il voulait. Rouge ou bleu, ici ou là, elle ou lui, etc. Nous nous en fatiguions à la fin.

Quant à l'autre jumeau OÙ, il était brillant et célèbre. Sa célébrité venait du fait qu'il occupait plusieurs fonctions. Premièrement, il servait une personnalité de grande envergure, le Lieu, et devenait ainsi l'Indice de Lieu par excellence. Deuxièmement, il était un des grands ambassadeurs du Temps, discret et très efficace; il adorait tenir le temps car il avait l'impression de posséder le monde. Troisièmement, il remplaçait un diplomate à la table d'analyse et recevait à cette occasion le titre honorifique de Pronom. Il avouait à ses plus proches amis qu'il préférait être Indice de Lieu; il avait toujours

rêver de voyager et nous répétait sans cesse avec un sourire en coin: «**OÙ** suis-je? **OÙ** vais-je? telle est ma devise!»

Mais voilà le hic!

OU et **OÙ**, fiers comme des paons, désiraient être reconnus pour ce qu'ils étaient, et nous, chaque fois que nous les rencontrions, ensemble ou séparément, nous étions incapables de les distinguer, encore moins de les interpeller correctement.

Or, par une journée chaude et ensoleillée, **OU** et **OÙ** se promenant librement sur une page blanche, se mirent à discuter, contrairement à leurs habitudes, paisiblement.

«Que pourrait-on imaginer pour nous faire reconnaître à tous coups? dit **OU**.

-Je me le demande, répondit **OÙ**, en soulevant sa casquette.

-Hum!

-Hum!

-Dis-moi, **OÙ**, depuis quand portes-tu cette casquette? Elle est belle et te va bien.

-Je ne sais pas!... Tu trouves qu'elle me sied bien?

-Magnifiquement!

-Merci.

-J'ai une idée. Si tu la portais régulièrement, je veux dire, si tu la coiffais jour et nuit, si tu ne t'en débarrassais jamais, la casquette pourrait devenir ta marque de commerce!

-Qu'est-ce que tu veux dire...?

-Si toi, tu portais une casquette et moi, pas. On finirait par nous reconnaître, non! La casquette, c'est **OÙ** et l'autre, c'est **OU**.

-Élémentaire, mon cher Watson! fit-il en relevant la palette de sa casquette.

-Dac?

-Dac-ô-dac!»

C'est ainsi qu'ils décidèrent que **OÙ**, LA CASQUETTE À LA PALETTE EN L'AIR, serait maintenant **OÙ**, et que l'autre jumeau **OU** serait **OU**.

Depuis ce temps, ceux qui font appel à leurs services les reconnaissent sans peine, **OÙ** est Indice de Lieu, ambassadeur du Temps et Pronom. **OU** est Conjonction. De ce fait, **OÙ** et **OU** vivent en harmonie et s'amusent à déjouer les plus fins renards.

Les reconnaîtras-tu lors de leur passage?

OU - OÙ

Es-tu prêt à vérifier si tu es un fin renard?

Attention! Ces deux complices **OÙ** et **OU** tenteront de te déjouer à la première occasion. Ils sont spécialistes dans le camouflage...!

A. À qui attribue-t-on la fonction de **conjonction**?

_____

B. Compose 3 phrases correspondant à ta réponse:

_____

_____

_____

C. À qui attribue-t-on la charge exceptionnelle de **pronom** et d'**indice de lieu** et d'**ambassadeur du temps**?

_____

D. Compose 3 phrases correspondant à ta réponse:

_____

_____

_____

Accorde-toi 5 points par bonne réponse. Fais le total des bonnes réponses et inscris-le sur 40. /40

_____

E. Dans l'épreuve suivante, choisis celui qui convient le mieux au sens de la phrase.

1. Nathalie et Amélie iront en Europe _____ en Asie.
2. Mario nous disait : « _____ voulez-vous en venir?»
3. La famille d' _____ tu viens me semble accueillante.
4. Je me demande bien qui va gagner. Les Rouges _____ les Bleus.
5. Tu vois, c'est le quartier _____ j'habiterai désormais.
6. _____ veux-tu aller danser?
7. «Être _____ ne pas être», disait Shakespeare.
8. Dans l'état _____ tu es, tu ferais mieux de ne pas sortir.
9. Ta soeur est-elle pour _____ contre cette manifestation?
10. La patinoire _____ tu joues au ballon-balai a été saccagée.

Accorde-toi 10 points par bonne réponse. Fais le total des bonnes réponses et inscris-le sur 100. /100

F. Les deux compères **OÙ** et **OU** considèrent l'épreuve que tu viens de passer simple, facile et pas très rusée. Pour te défier ils te demandent de subir l'épreuve suivante:

1. Compose 3 phrases que tu utilises tous les jours avec le mot **OÙ**:

Accorde-toi 15 points par bonne réponse. Fais le total sur 45 et inscris-le dans l'espace approprié. /45

2. Compose 3 phrases que tu utilises tous les jours avec le mot **OU**:

Accorde-toi 15 points par bonne réponse. Fais le total sur 45 et inscris-le dans l'espace réservé à cet effet. /45

G. Maintenant ils t'affrontent sérieusement; compose 5 phrases que tu utilises tous les jours avec les 2 mots **OÙ** et **OU**. N'oublie pas qu'ils doivent avoir le sens de leur orthographe!

Accorde-toi 20 points par bonne réponse. Fais le total sur 100 et inscris-le dans l'espace approprié. /100

TOTAL: /330

Inscris ton total sur l'échelle de performance et continue la ligne rouge.

Crois-tu que tu atteindras le sommet de l'échelle?

LA PARADE DES... HIC!!

Il était une fois quatre compères qui prétendaient être les... **HIC**!... les plus difficiles à supporter en matière de camouflage grammatical et se réjouissaient à l'idée de se retrouver sur une page blanche. Ces compères, qui s'affichaient ensemble ou séparément afin de provoquer une plus grande confusion, n'hésitaient en aucun moment à se présenter publiquement tels qu'ils étaient: **ON - ONT - SON - SONT**.

Ces quatre petits malins que les savants reconnaissaient évidemment!... comme étant de simples mots avaient un plaisir fou à confondre les gens de tous les âges car, selon leurs propos, ils hantaient depuis toujours les lettres d'amour, les rapports policiers et médicaux, les discours politiques, les annonces publicitaires et même... les copies des étudiants, n'est-ce pas incroyable?

ON - ONT - SON - SONT souriaient aux fautes commises et applaudissaient les résultats médiocres quand ils étaient directement impliqués.

Mais il vint un jour où deux d'entre eux prirent plus d'importance dans les textes des étudiants et cela eut pour effet de créer une chicane mémorable.

En fait, la chicane est simple à expliquer.

Un jour, un jeune chercheur zélé avait détecté trois coïncidences étranges dans les copies des élèves. Au monde grammatical il annonça pompeusement:

«Chers collègues, nous voici en présence de trois phénomènes vérifiés et vérifiables que j'ai, moi-même, relevés au cours des semaines précédentes:

a) les scripteurs ne parviennent pas à préciser la nature et la fonction de nos quatre compères;

b) les scripteurs ne les distinguent pas immédiatement;

c) par conséquent, les scripteurs écrivent **ONT** quand il faut **ON** et **SON** à la place de **SONT**.

Applaudi à tout rompre, le chercheur s'empressa d'en discuter avec les quatre compères et ils arrivèrent à la conclusion suivante: étant donné que **ONT** et **SONT** se retrouvaient en plus grand nombre que **ON** et **SON**; il fallait au plus vite trouver... une solution!

D'un seul coup, **ONT** et **SONT** ressentirent une bouffée de prestige, ce qui mit les deux autres dans tous leurs états.

Les grammaires, les dictionnaires et les encyclopédies se mobilisèrent et organisèrent une conférence au sommet à l'Académie de l'orthographe au cours de laquelle les quatre

compères acceptèrent unanimement de participer à une campagne publicitaire afin de démontrer à toute la population **QUI** faisait quoi et pourquoi ils étaient **QUI**.

C'est ainsi que des banderoles de toutes les couleurs et des affiches de toutes les dimensions furent placardées dans les grammaires, les dictionnaires, les cahiers, les tableaux et les corridors. Certains proposèrent même une vente aux enchères! De quoi? Nul ne s'en souvient.

Mais cette campagne ne donna pas les résultats escomptés, si ce n'est le fait que **ONT** et **SONT** augmentèrent leur popularité au détriment des deux autres. Ils pactisèrent en secret d'abord, puis sur la place publique, sans imaginer un seul petit instant jusqu'où irait cette fascinante démarche.

« Nous sommes des aristocrates. Nous appartenons
à la célèbre dynastie des Verbes. »

Il est vrai que la famille des Verbes est l'une des plus grandes familles, si ce n'est la plus importante et la plus influente des dynasties depuis des siècles et pour les siècles à venir, mais leur réputation n'était pas aussi illustre que **ONT** et **SONT** le laissaient croire.

- Nous sommes les fameux Verbes d'action et d'état, lancèrent-ils solennellement.

- Nul n'en doute! répliqua **ON**.

- Mais vous êtes aussi des auxiliaires, ajouta **SON**.

- À l'occasion seulement... s'empressa de dire **ONT**.

- De simples auxiliaires. Vous êtes réduits à n'être que des accessoires, des assistants aux autres Verbes, rétorqua **ON**.

À cet instant précis, **ONT** et **SONT** sentirent un grand frisson leur secouer les épaules et devinrent pâles.

- Vous ne devriez pas l'oublier, chers **ONT** et **SONT**, dirent en choeur **ON** et **SON**, heureux de l'effet qu'ils venaient de provoquer chez leurs anciens camarades.

- N'est-ce pas d'ailleurs pour cette raison que l'on vous a mis une barre sur la tête? Pour vous rabaisser le caquet! Vous êtes des Verbes... ET DES AUXILIAIRES! ajouta ironiquement **ON**.

Estomaqués, **ONT** et **SONT** se turent devant ces propos fort justes. Mais qui donc avait bien pu leur donner ce renseignement si précieux?

Quant à **ON** et **SON**, ils avaient fait une propagande honnête, sans trop d'artifices, comme cela était permis. Certains disaient que **SON** était un déterminant, d'autres, un adjectif possessif. Et tous s'accordaient pour dire que **SON** était très important. Toutefois, **SON** préférait s'afficher comme Indice de possession. Il ressentait ainsi une plus grande appartenance

envers les siens. Aussi accompagnait-il le nom qui, lui, s'était adjoint un coéquipier fort en qualificatif. Ainsi les trois comparses **SON + NOM + ADJECTIF** formaient une équipe très dynamique, très harmonieuse.

ON, lui, se sentait moins important. Prestement, les gens le rassurèrent en disant qu'il faisait partie de la grande famille Pronominale et que, par le fait même, il remplaçait bien du monde. De plus il était d'une utilité fondamentale dans toutes les conversations.

- Qui peut se vanter de ne jamais dire ou écrire **ON**! Les gens font appel à tes services partout et en tout temps. Et en plus tu es sans doute le seul à pouvoir porter autant de noms!

« C'est vrai! pensa **ON**, quand les gens font appel à moi et qu'ils ne savent si c'est vraiment moi qu'ils doivent utiliser, ils

me remplacent par leur propre nom. Et le tour est joué! **ON**, c'est aussi Gabriel, Tintin, Astérix, André, César, Suzie...!

Tout cela lui donna beaucoup de courage et de fierté! Être Pronom, n'est-ce pas une responsabilité énorme?

Voyant que la chicane s'éternisait et que les gens considéraient **ON** et **SON** comme les enfants pauvres du groupe des 4 et que cela avait de plus en plus de répercussions négatives sur leur propre réputation, **ONT** et **SONT** convoquèrent et proposèrent à **ON** et **SON** une alliance qui permettrait aux quatre d'être reconnus, utilisés et transcrits comme il se devait.

- Nous ne sommes pas de la même race, de la même nature que vous! prononça tout doucement **ONT**.

- Et nous n'avons pas à vous envier ou à être jaloux puisque nous ne remplissons pas les mêmes tâches, ajouta **SONT**.

- Nous devrions plutôt travailler ensemble pour nous faire reconnaitre, n'est-ce pas? souligna **ONT** en clignant des yeux.

- Je suis d'accord mais comment ferons-nous? dit **SON**

- Il faudra réfléchir longuement! souligna **ON**.

- Je crois, rétorqua **SONT**, que ce n'est pas à nous de faire travailler nos méninges mais...

- A ceux qui nous utilisent, n'est-ce pas! coupa **On**.

- C'est cela! crièrent-ils. Que ceux qui nous utilisent le fassent en pensant à nous, à nos traits distinctifs.

Il y avait longtemps que les gros livres avaient vu ces quatre compères rire ensemble. L'euphorie était de retour et tous applaudissaient cette réconciliation.

- Nous ne sommes pas n'importe qui!

- Et nous ne pouvons servir deux maitres à la fois!

- Je suis Pronom et je suis très particulier. Je remplace une personne ou un groupe de personnes. On m'utilise

régulièrement. Je suis **ON**. Et je peux être César, Cyrano, Roxanne, Joséphine...

- Bravo! Je suis un grand Verbe d'état et... un auxiliaire avec la barre sur la tête. Je m'appelle **SONT**.

- Parfait! Je suis l'Indice de possession par excellence et je fais équipe avec le nom et l'adjectif qualificatif. Je suis **SON**.

- Excellent! Excellent! Je suis un grand Verbe d'action et je suis aussi un auxiliaire et, la barre sur la tête, c'est pour me rabaisser le caquet, dites-vous! Et bien, je dois vous avouer que je la trouve très jolie, cette barre. Et je me nomme **ONT**.

- Hourra! Bravo! C'est extra!

Les quatre célèbres compères se prirent la main en guise d'amitié et se jurèrent de ne plus jamais s'envier l'un l'autre et de continuer à taquiner les gens qui ne les distinguent pas ... encore!

Nom: _____ **groupe:** _____

Devinettes!

A) À partir du texte que tu viens de lire, lequel de ces quatre mots est le plus difficile à utiliser?

_____

B) Lequel est le plus facile?

_____

Maintenant que tu as répondu à ces deux devinettes, serais-tu capable de montrer à ces quatre compères que tu les reconnais aisément?

Psst! **Psst!**

C) Selon toi, pourquoi les gens ne réussissent-ils pas à utiliser ces mots correctement?

_____

_____

ENFIN, TE VOILÀ!
NOUS AVONS FAIT LA PAIX.
TU L'AS LU.
ESSAIE DONC MAINTENANT DE NOUS RECONNAÎTRE!
À NOUS CINQ! ENTRE QUATRE YEUX!!!!

ON - ONT - SON - SONT

1. À qui attribue-t-on la qualité d'aristocrate?

_____

2. Pourquoi?

_____

3. Compose une phrase dans laquelle nous les retrouverons tous les deux.

_____

_____

4. Comment se présentent ces deux mots, très fiers d'eux-mêmes et qui les distinguent l'un de l'autre?

_____

5. À l'occasion, ils représentent des auxiliaires? Que font-ils dans ces cas-là?

_____

6. Compose une phrase qui illustre ta réponse.

_____

_____

Accorde-toi 10 points par bonne réponse. Fais le total des points et inscris-le 60 points. _____ /60

7. Lequel de ces quatre compères est un adjectif possessif?

_____

8. Ce dernier préfère s'afficher indice de possession. Pourquoi?

_____

9. Il fait également partie d'une équipe très dynamique. Quels sont ses coéquipiers?

_____

10. Illustre ta réponse à l'aide d'une courte phrase.

_____

11. Comment s'appelle celui qui fait partie de la famille pronominale?

_____

12. Que lui réserve cet honneur?

_____

13. Compose une phrase qui illustre ta réponse.

_____

_____

Accorde-toi 10 points par bonne réponse. Fais le total et inscris-le sur 70 points. /70

_____

14. Inscris le mot correspondant au sens de la phrase.

a) Ils ____ la chance avec eux.

b) Marin croyait _____ pouce gelé.

c) Parce que la neige commence à tomber, Suzie et Nathalie _____ enthousiasmées.

d) Tu sais, Marie, _____ t'a vue au cinéma.

e) André et Raymond _____ joué aux échecs toute la nuit.

f) Elle a quitté _____ grand amour! En es-tu certain?

g) Philippe et Sylvain _____ encore en train de bouder.

h) Bixie et Dixie _____ été les deux souris de mon enfance.

i) A-t-_____ déjà mangé du caviar?

j) C'est _____ garçon qui a gagné ce match de soccer.

k) Louise et Lucie, _____ -elles de grandes artistes?

Accorde-toi 10 points par bonne réponse et inscris le total dans l'espace approprié. /110

Le numéro suivant est beaucoup plus... CORIACE comme on dit. Tu dois donner trois bonnes réponses par phrase pour obtenir 25 points. Si tu en manques une seule, tu es cuit... comme un poulet! C'est 25 points ou 0.

À TOI DE JOUER!

15. Lis bien chaque énoncé et choisis parmi les quatre co...ères ceux qui donnent un sens correct aux phrases.

a) Nicole, _____ te raconte n'importe quoi. Ils t'_____ ment royalement et ils _____ l'intention de continuer!

b) Marie et Richard _____ partis au cinéma. Ils _____ choisi celui qui présentait Cyrano de Bergerac. Pour Marie, _____ acteur favori tient le rôle principal.

c) Jean-Pierre parle de _____ voyage en Inde. Ses amis _____ enchantés des photographies qu'il a prises au cours de _____ périple.

d) Marjo et Jerry _____ des vedettes québécoises. Ils _____ représenté le Québec à maintes occasions. _____ le comprend aisément.

e) _____-ils gagné ce voyage ou _____-ils partis avec l'argent de _____ héritage?

Accorde-toi 25 points par phrase si tu as trois bonnes réponses. Fais le total et inscris-le dans l'espace approprié. _____/125

Maintenant additionne tous les points et compare tes résultats avec tes camarades.

_____/ 365

Inscris ton résultat sur l'échelle de performance et trace en rouge la ligne qui convient. Crois-tu que tu réussiras à fracasser le record?

Tu auras la visite de nouveaux experts et tu pourras obtenir jusqu'à 245 points.

À très bientôt!

LE SECRET

DE TROIS BONS AMIS

Ce jour-là, le soleil avait semblé frileux; tantôt un rayon perçait les nuages, puis, par la fente d'un auvent, on apercevait un mince rayon de jour. Le soleil s'inclinait déjà et le crépuscule laissait dans le ciel des rubans aux mille coloris. Au loin le fleurdelisé flottait au gré du vent.

Assis près d'un grand feu pétillant, trois amis, prénommés **À**, **AS** et **A** regardaient les flammes vacillantes et ondoyantes danser au crépitement des bûches. Toutefois ce paysage enchanteur ne parvenait pas à les distraire. Une tristesse profonde se lisait dans leurs yeux comme dans un grand livre ouvert et leurs soupirs se mêlaient au déferlement des vagues sur les quelques rochers émergeant de l'eau de la rivière.

Depuis quelque temps, ces trois bons vieux amis regrettaient leur geste: ils avaient filé à travers les dédales

inextricables d'un cahier blanc, rayé de fines lignes bleues sur lesquelles d'étonnantes pattes de mouche formaient toutes sortes de dessins.

Afin de démontrer à la face même du monde orthographique qu'ils étaient sérieux, **À**, **AS** et **A** refusèrent d'apparaître n'importe quand et surtout n'importe comment. Ils se rebellèrent et n'acceptèrent plus d'accompagner les mots, pourtant étrangers à cette bataille. Un ultimatum adressé en bonne et due forme vint confirmer leur décision.

«Si rien ne change, nous vous
quitterons définitivement!»

Il y eut un branle-bas inimaginable: les grammaires convoquèrent les graphèmes et les phonèmes, les dictionnaires prirent d'assaut les institutions orthographiques, les mots se réunirent pour une assemblée extraordinaire. Tout était sens

dessus dessous. Même leur cousin **AH**! avait tenté de leur faire comprendre la gravité de leur décision. Il n'y eut rien qui puisse les ramener au sein de l'Orthographe Principale, pas même le Grand Bouquin aux tranches dorées, ni l'Illustre Grammaire que tous les mots, petits et grands, vénéraient depuis le commencement du monde orthographique.

Maintenant **À**, **AS** et **A** se retrouvaient au bord d'une plage sablonneuse, les yeux dans l'eau. Loin de leurs confrères grammaticaux, ils éprouvaient un grand chagrin.

- Nous devions partir, n'est-ce pas? soupira **À**.

- Oui. Sinon personne ne nous aurait pris au sérieux, répliqua **AS** en baissant la tête.

- Partir, c'est mourir un peu! ajouta **À**.

Cette pensée ne les quittait plus et la nostalgie s'était emparée d'eux. La nuit, installée sans que nos amis ne s'en

aperçoivent, laissait voir de légers nuages courir sur la lune opaline. La nuit était douce et la brise murmurait à travers les arbres.

- Je me demande... commença **À**.

- Quoi?... Quoi? interrompirent **AS** et **A**.

- Non... rien! répliqua **À**.

- Hum!... Allez, dis ce qui te vient à l'esprit, ordonna **AS**.

- Je me demande, continua **À**, si on nous trouvera rapidement des remplaçants. Je veux dire des remplaçants... ayant nos connaissances, notre savoir-faire et notre expérience des mots!

- Expérience! Tu oses dire EXPÉRIENCE! clama **A**.

- Ne sais-tu pas que l'expérience rend sage! ajouta doucement **AS**.

- ...

- Que l'expérience rend prudent! J'avais oublié! murmura **A**.

Visiblement déçus, **À**, **AS** et **A** soupirèrent et reprirent leur canne au bout de laquelle une pâte de guimauve grillait près des bûches incandescentes.

- Notre cousin **AH**! avait peut-être raison. Nous finirons par regretter notre départ, prononça **AS**.

- Notre départ... parlons plutôt de notre fuite! ajouta **À**.

- Nous n'avons pas vraiment essayé de nous faire comprendre. Nous menaçons de tout quitter. Bang! nous quittons tout! Et nous voilà en pleine forêt en train de faire griller des guimauves et ruminer la joie de vivre qui nous animait au sein de nos confrères grammaticaux! clama rageusement **A**.

- Mais, ma foi, vous regrettez, tout comme moi! précisa **AS**.

- Oui. Sincèrement, je crois que nous avons fait une bêtise monumentale, dit **À** en pointant l'index droit vers le ciel.

- Je le crois aussi, renforça **A**.

Les trois amis retournèrent à leur guimauve et s'aperçurent qu'elle était calcinée. **AS** sourit tandis que **À** se mit à rire nerveusement et **A** se tapa sur la cuisse en signe de satisfaction. Les trois larrons se regardèrent et, ensemble, ils rirent à gorge déployée.

- Saviez-vous que j'ai quitté le monde orthographique pour vous... par solidarité, pouffa **AS**. Je n'ai escorté qu'un seul mot de toute ma vie! J'ai juré de toujours accompagner **TU** pour le meilleur... et pour le pire! Je suis un fidèle compagnon!

AS riait comme un fou, **À** et **A** se roulèrent sur le sol tellement c'était drôle.

- J'ai toujours eu la voix plus claire que vous deux depuis que j'ai débarqué en sol québécois, s'esclaffa **À**. La Grande Phonétique française a même tenté de me mettre un accent... GRAVE!... HI! HI! HI!

- Au fait, pourquoi est-elle claire? questionna **AS**.

- Je suis une Préposition, voyons! s'étonna **À**.

- Hum!...

- Je connecte, je branche des parties de phrases. Je suis comme un électricien! ajouta pompeusement **A**.

Les deux autres étaient fort sceptiques et ne voulaient pas être confondus comme certains le sont.

- Et oui, je relie les mots d'une phrase, mes amis! Écoutez ceci: «André fera de l'escalade à Val-David. Suzie, ton rendez-vous est à quelle heure? Cette planche à roulette est à Gabriel». Vous voyez! Je prends une partie de phrase que je «raboute» à une autre. Et en plus, je ne suis pas un **A** grave mais un **A** clair. Vous deux, on croirait que vous sortez de la cave. HI!HI!HI! Vous êtes tellement sérieux.

- Nous comprenons bien ta situation de Préposition mais pourquoi cette voix si claire? interrogea gravement **AS**.

- Parce que j'ai un accent... et pour me distinguer de vous, les Verbes! répondit **À**, surpris de cette question.

Les deux autres se mirent à rire si fort que les petits animaux qui dormaient depuis la veille s'approchèrent pour voir qui faisait ce boucan de tous les diables.

- Et moi, je voulais prendre des vacances. On se sert de moi pour tout, partout et en tout! dit **A**. J'adore cela, mais il y a une limite. Je travaille beaucoup plus que vous car on me confond avec vous régulièrement. Et j'en avais assez!

- Cela doit être fatigant, admirent **AS** et **À**.

- Surtout que je ne suis jamais sur la sellette. J'apparais seulement quand une troisième personne est demandée, ajouta **A**. Cela peut devenir frustrant!

AS et **À** le tapèrent légèrement sur l'épaule en guise de compassion. Les trois copains se turent et en silence ils

cherchèrent une solution à leur désarroi. Ils en vinrent à croire qu'il valait mieux retourner dans les grammaires auprès de leurs confrères grammaticaux et d'espérer que les usagers apprendraient la façon de les employer.

C'était clair comme de l'eau de roche. Ils devaient retourner à leurs anciennes amours. La Grammaire, la Syntaxe et l'Orthographe seraient enchantées de les revoir. Il fallait toutefois trouver une façon de réapparaître dans le décor des mots sans perdre la face.

- Mais comment ferons-nous? tenta **A**.

- Seul notre cousin **AH**! pourrait nous venir en aide. Il a une très bonne influence auprès des nôtres! ajouta **AS**.

Au même moment ils entendirent un bruissement de feuilles sèches en direction du petit sentier et une silhouette se profila en noir sur l'aube indécise.

- Coucou! Les amis!

En un éclair, **À**, **AS** et **A** se regardèrent et virent une occasion en or de se tirer de leur fâcheuse situation. Et **AS** de murmurer: «Quand on parle du loup, on en voit la queue!»

- Cher cousin **AH**!, sois le bienvenu! dit **À** en lui serrant fermement la main.

- Merci! Ça va? Vous ne regrettez rien? ajouta **AH**!.

- Nous n'avons jamais été aussi heureux! mentit **A**.

- Oh! Que c'est dommage! Je venais de la part du Grand Bouquin aux pages dorées et...

Jusqu'au petit matin **À**, **AS** et **A** feignirent de ne pas être intéressés par le monde grammatical, mais ils étaient fébriles à l'idée de se retrouver sur une page parmi les leurs.

Ils quittèrent ce site enchanteur avec, en poche, un secret qu'ils garderaient jusqu'à la fin des temps. Nul ne devait savoir qu'ils avaient décidé de revenir avant même que leur cousin ne vienne les supplier. Pas un seul mot ne parvenait à exprimer ce qu'ils ressentaient à l'idée de retrouver leur ancienne vie: **AS** rejoindrait son ami de toujours **TU**, **À** continuerait d'agacer les mots qu'il relie, qu'il branche comme il aime dire, avec sa voix claire et **A**, lui, s'amuserait à apparaître partout, pour tout et en tout, même si c'est toujours pour une troisième personne.

Ils furent reçus comme des rois. Le banquet, donné en leur honneur, dura plusieurs jours. Le Grand Bouquin aux pages dorées fit un discours mémorable et tous les mots vinrent serrer la main à nos trois comparses qui s'amusaient comme des fous.

Jamais on ne les avait vus si heureux!

Au micro, devant tous les mots, **AS** s'exclama joyeusement tout en adressant un clin d'oeil à ses grands amis:

« Et c'est parti, mon kiki! »

Nom: _____ **groupe:** _____

Un peu de statistiques!

A) Selon toi, quel est le pourcentage d'erreur que les étudiants font en transcrivant les trois petits mots?

20,6% 37,3% 56,8% 87,1%

b) Selon toi, quel est le mot qui donne le plus de fil à retordre?

À **AS** **A**

c) Selon toi, dans quel l'exercice retrouve-t-on le plus d'erreur en transcrivant les trois mots **À**, **AS** et **A**?

dictée composition phrase à compléter

Simple curiosité!

Les exercices suivants sont sur 245.
Avant de commencer ces exercices, à combien peux-tu évaluer ton résultat?

Indique-le ici: ____/ 245

En bien! Retrousse tes manches. On verra bien!

À AS A

1. À qui peut-on attribuer la voix claire?

_____

2. Pour expliquer sa voix claire, ce mot nous donne 2 raisons? Lesquelles?

_____

_____

3. Compose deux phrases qui correspondent à la réponse du numéro 1.

_____. _____

_____

4. Qui est celui qui ne se croit pas très important?

_____

5. Pourquoi?

_____

6. Compose deux phrases qui illustrent ta réponse du numéro 4.

_____

_____

7. Pourquoi l'autre est-il unique en son genre?

_____

8. Qui est-il? Compose une phrase en exemple.

_____

_____

Accorde-toi 5 points par bonne réponse. Fais le total sur 70 et inscris-le dans l'espace approprié. /70

---

9. Choisis le mot **À**, **AS** ou **A** qui correspond à la bonne réponse.

a) Jeanne, tu _____ aimé ce film!

b) L'habileté _____ jouer au Scrabble s'avère complexe.

c) La foule _____ perdu son enthousiasme.

d) _____ qui peut bien ressembler ce jeune poupon?

e) Il ressemble _____ son grand frère, évidemment!

f) Mario est un gagnant. Il _____ son sourire.

g) Ce chapeau te va _____ merveille.

h) Où l'_____-tu acheté?

i) Je l'ai acheté _____ la Boutique C.

j) Peut-être _____ -tu déjà vu le Bonhomme Sept heures?

Accorde-toi 5 points par bonne réponse. Fais le total sur 50 et inscris-le dans l'espace approprié. /50

Dans l'exercice suivant, tu retrouveras un mélange des trois mots. Redouble ton attention.

Chaque phrase vaut 25 points si tu donnes trois bonnes réponses. Alors une seule erreur et tu es cuit!

10. Écris correctement le son "**A**".

a) Lundi, _____ la pratique de soccer, tu _____ échangé nos chandails et l'entraîneur ne nous _____ pas reconnu!

b) Ton copain _____ téléphoné _____ la maison mais malheureusement tu n'y étais pas. Tu _____ manqué une chance d'aller te baigner au parc.

c) Tu _____ eu une chance extraordinaire. Te rends-tu compte que tu _____ joué de la guitare _____ coté de ton idole?

d) _____ chaque fois que tu _____ vu ce film, tu te demandais _____ quelle planète on pouvait associer la planète des singes?

e) J'ai regardé le match _____ la télévision avec André. Il _____ manqué dormir _____ l'entracte.

Si tu as trois bonnes réponses par phrase, tu obtiens 25 points. Fais le total sur 125 points et inscris-le dans l'espace approprié.

/125

Fais le total des points accumulés et compare ton résultat à celui que tu avais indiqué à la première page. Serais-tu au-dessus de tes prévisions?

TOTAL: /245

Inscris ton résultat sur l'échelle de performance et trace en rouge la ligne qui convient. Crois-tu que tu réussirras à faire sauter la cloche?

MOTS ENTRECROISÉS

L'exercice qui suit te permettra de vérifier ta capacité à retenir les informations importantes que tu as lues dans les histoires telles que **Connaissez-vous l'histoire des jumeaux OU et OÙ?**, **La Parade des... HIC!!** et **Le Secret de trois bons amis**.

À l'aide des énoncés suivants, reconstitue les mots et place-les dans la grille.

Voici quelques indices:

1) Les tirets indiquent le nombre de lettres pour chaque mot à trouver.

2) Un énoncé peut exiger plusieurs mots. Ces mots se situent près l'un de l'autre sur la grille.

3) Les lettres apparaissant sur la grille donnent un indice des mots à placer, et la flèche, le départ.

Tu peux obtenir jusqu'à 1700 points.

Un mot trouvé vaut 20 points. Un mot bien placé dans la grille vaut 10 points par lettre contenue dans le mot. Ainsi un mot de quatre lettres vaudra 20 points si tu le trouves et en vaudra 40 si tu réussis à bien le placer sur la grille.

Voici les énoncés:

A) **AS** est un _ _ _ _ _ d'action de la _ _ _ _ _ _ _ _ _ personne. Il accompagne toujours le même mot. On dit alors qu'il est _ _ _ _ _ _. Et ce mot est _ _.

80 points ou 210 points /210

B) **ON** est un _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _. Il est toujours employé au _ _ _ _ _ _ _ _.

60 points ou 230 points /230

C) **À** est une _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _. Elle sert à _ _ _ _ _ _ des parties de _ _ _ _ _ _.

60 points ou 230 points /230

D) **OU** est une _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _. Elle indique un _ _ _ _ _.

40 points ou 160 points /160

E) **ONT** est le verbe _ _ _ _ _. Il est employé au _ _ _ _ _ _ _.

40 points ou 120 points /120

F) **SONT** est le verbe _ _ _ _ qui est employé à la 3ème personne du pluriel. Il est aussi un verbe d'_ _ _ _.

40 points ou 80 points /80

G) **AS**, **A**, **ONT** et **SONT** peuvent être employés comme des _ _ _ _ _ _ _ _ _ _.

20 points ou 110 points /110

H) **SON** est un _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _. Il indique une _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ ou une appartenance. Il accompagne généralement un _ _ _ commun.

80 points ou 300 points /300

I) **A** est un verbe d'_ _ _ _ _ _. Il est toujours à la _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ personne du singulier.

40 points ou 150 points /150

J) **OÙ** est un _ _ _ _ _ _ _ _ de _ _ _ _ ou de temps. Il peut aussi être un pronom.

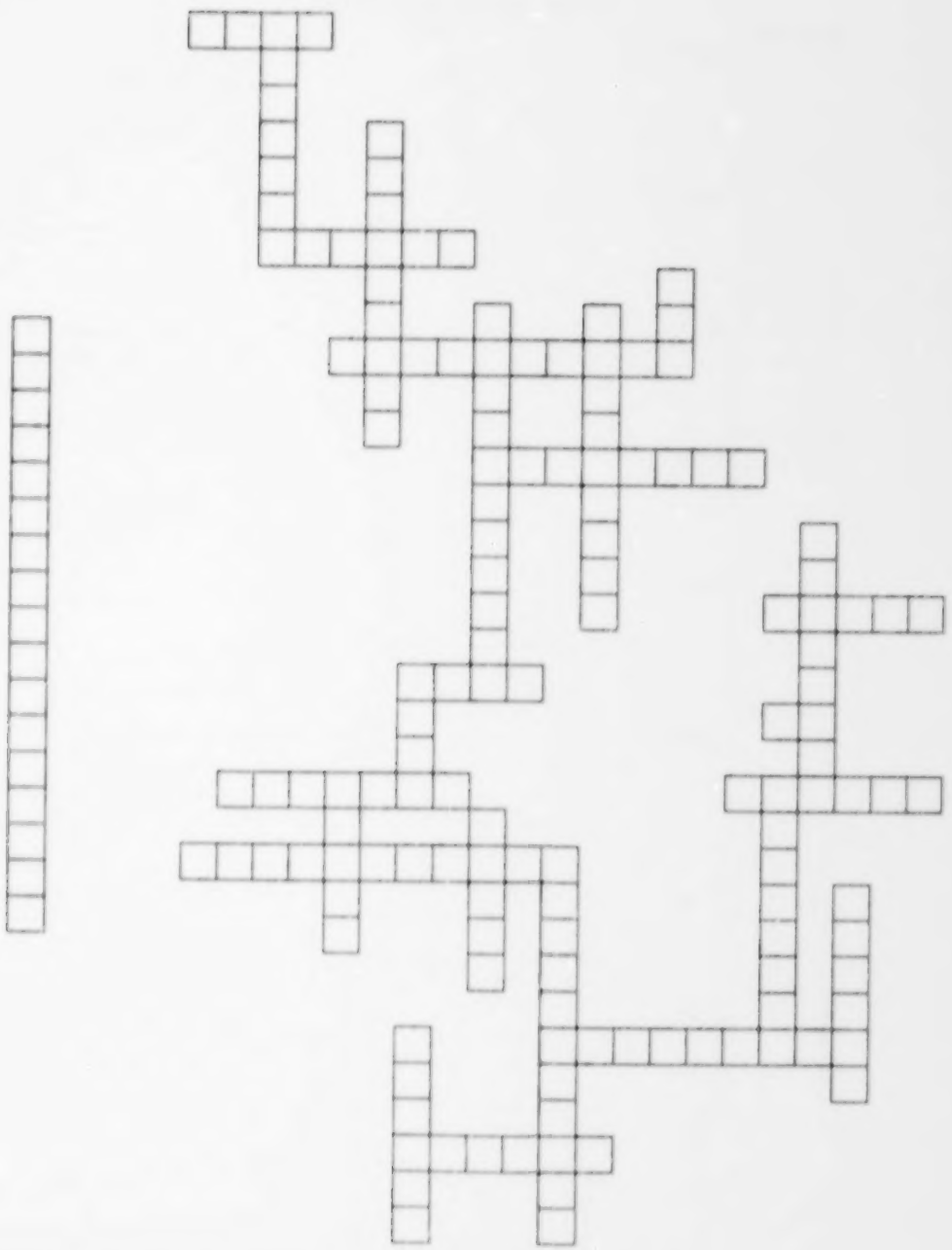
40 points ou 110 points /110

Additionne tes points et inscris le résultat:

_____ / **1700**

Consulte l'échelle de performance et remplis-la!!!

4. GRILLE



ÉCHELLE DE PERFORMANCE

MOTS ENTRECROISÉS

Inscris le score que tu as obtenu pour ce jeu.

_____

Trace en rouge la ligne qui correspond à ton score.

Es-tu satisfait? Pourquoi?

_____

_____

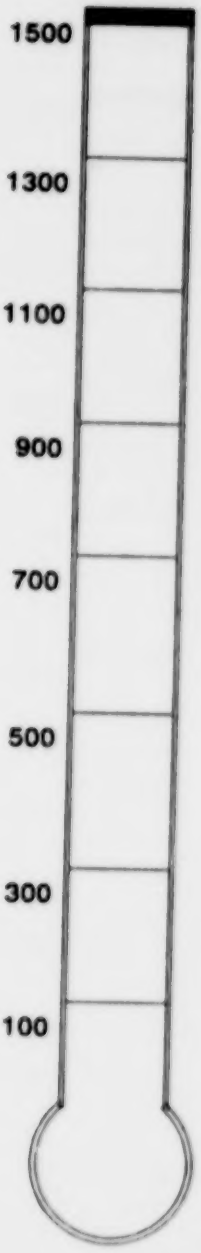
_____

_____

Que dois-tu faire pour améliorer ta performance?

Savais-tu que tu auras à écrire ces petits mots jusqu'à la fin de tes jours?

Si tu n'as pas de difficulté, tant mieux! Par contre si tu en éprouves de sérieuses... ???



ÉCHELLE DE PERFORMANCE

HISTOIRES

Inscris ton score pour l'histoire 1. A: _____

Trace en rouge la ligne qui correspond à ce score.

Inscris ton score pour l'histoire 2. B: _____

Additionne A au B.

_____ + _____ = C: _____

Trace en rouge la ligne qui correspond à ce score.

Inscris ton score pour l'histoire 3. D: _____

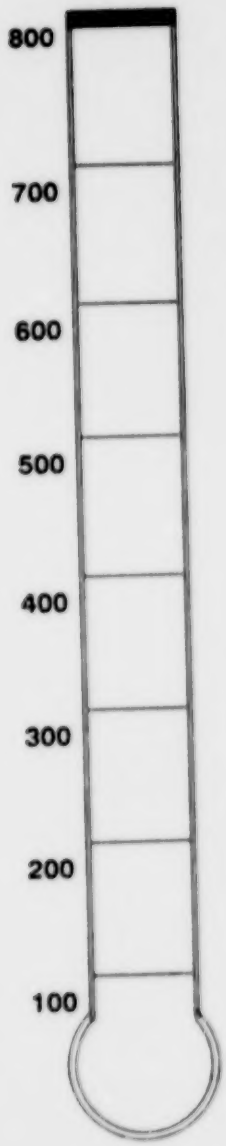
Additionne C au D.

_____ + _____ = E: _____

Trace en rouge la ligne qui correspond à ce score.
Que penses-tu de ton résultat?

Fais-tu partie des champions... de la haute voltige grammaticale?

Faudrait-il que tu revises tes notions homophoniques avant de participer à un tel concours?



ANNEXE F

CORRIGÉS

1. Prétests - Postests

2. Exercices

3. Mots entrecroisés

4. Grille

1. PRÉTESTS - POSTESTS

1. Phrases à compléter

a) A À

AS À

A

A AS

A À

b) ON

ONT

ONT

ON

ON ONT

c) SONT

SON

SONT

SONT

SONT SON

d) OÙ

OU

OÙ

OU

OÙ OÙ

2. Dictée

Voir annexe B.11

3. Composition

Réponse personnelle

2. EXERCICES

2.1 Connaissez-vous l'histoire des jumeaux OÙ et OU?

a) OU

b) réponse personnelle

c) OÙ

d) réponse personnelle

e) 1. OU 6. OÙ
2. OÙ 7. OU
3. OÙ 8. OÙ
4. OU 9. OU
5. OÙ 10. OÙ

f) 1. réponse personnelle
2. réponse personnelle

g) réponse personnelle

2.2 La Parade des...HIC!!

a) réponse personnelle

b) réponse personnelle

c) réponse personnelle
1. ONT SONT
2. ils appartiennent à la dynastie des Verbes
3. réponse personnelle
4. nous sommes des Verbes d'action et d'état
5. ils assistent les autres verbes
6. réponse personnelle

7. SON
8. il ressent une plus grande appartenance envers les siens
9. nom, adjectif qualificatif
10. réponse personnelle
11. ON
12. il est d'une grande utilité dans toutes les conversations/
    il peut remplacer n'importe qui
13. réponse personnelle
14. a. ONT g. SONT
    b. SON h. ONT
    c. SONT i. ON
    d. ON j. SON
    e. ONT k. SONT
    f. SON
15. a. ON, ONT, ONT
    b. SON, ONT, SON
    c. SON, SONT, SON
    d. SONT, ONT, ON
    e. ONT, SONT SON

2.3 Le Secret de trois bons amis

a) 56,8%
b) À
c) phrases à compléter
    1. À
    2. il a un accent grave; il est une préposition

3. réponse personnelle
4. A
5. il n'apparaît que lorsqu'une troisième personne est demandée
6. réponse personnelle
7. il s'écrit avec un S
8. AS; réponse personnelle
9. a) AS
   b) A
   c) A
   d) À
   e) À
   f) A
   g) À
   h) AS
   i) À
   j) AS
10. a) À, AS, A
    b) A, À, AS
    c) AS, AS, À
    d) À, AS, À
    e) à, a, à

3. MOTS ENTRECROISÉS

a) verbe deuxième tu fidèle

b) pronom indéfini singulier

c) préposition relier phrase

d) conjonction choix

e) avoir pluriel

f) être état

g) auxiliaires

h) adjectif possessif possession nom

i) action troisième

j) adverbe lieu

MOTS ENTRECROISÉS (grille)